



**ALI POKLICNE IN
STROKOVNE ŠOLE
POTREBUJEJO VZGOJNI
KONCEPT?**



Kolofon

Avtorji: Robi Kroflič, Jasna Mažgon, Tina Klarič, Katja Jeznik, Petra Štirn Janota, Darja Štirn Koren, Klara Skubic Ermenc, Vida Vončina, Špela Lenič, Danijela Makovec, Vesna Rutar in Mojca Peček Čuk

Recenzent: Zdenko Medveš

Uredniški odbor: Robi Kroflič, Tina Klarič in Mojca Peček Čuk

Jezikovni pregled: Davor Okrožnik

Oblikovanje: Studio 3S

Ilustracije: Aleksander Nišavič Aco

Izdal in založil: Center RS za poklicno izobraževanje

Natisnila: tiskarna Cicero d.o.o.

Naklada: 1000 izvodov

CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

377.01

Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept? /

Robi Kroflič ... [et al.] ; [ilustracije Aleksander Nišavič Aco]. -

Ljubljana : Center RS za poklicno izobraževanje, 2009

ISBN 978-961-6246-72-9

1. Kroflič, Robi

244172800

ALI POKLICNE IN STROKOVNE ŠOLE POTREBUJEJO VZGOJNI KONCEPT?

**Robi Kroflič, Jasna Mažgon, Tina Klarič, Katja Jeznik, Petra Štirn Janota,
Darja Štirn Koren, Vida Vončina, Klara Skubic Ermenc, Špela Lenič,
Danijela Makovec, Vesna Rutar in Mojca Peček Čuk**



O avtorjih

Dr. Robi Kroflič,
Izredni profesor za teorijo vzgoje
in občo pedagogiko,
Filozofska fakulteta,
Univerza v Ljubljani

Dr. Mojca Peček Čuk,
Izredna profesorica za teorijo vzgoje,
Pedagoška fakulteta,
Univerza v Ljubljani

Dr. Jasna Mažgon,
Docentka za pedagoško metodologijo,
Filozofska fakulteta,
Univerza v Ljubljani

Mag. Tina Klarič,
Višja svetovalka,
Center RS za poklicno izobraževanje

Katja Jeznik,
Višja svetovalka,
Center RS za poklicno izobraževanje

Vida Vončina,
Asistentka za pedagogiko in andragogiko,
Filozofska fakulteta,
Univerza v Ljubljani

Petra Štirn Janota,
Pedagoginja,
ŠC Ravne na Koroškem

Darja Štirn Koren,
Pedagoginja, svetovalka,
Vrtec Vodmat

Dr. Klara Skubic Ermenc,
Docentka za primerjalno pedagogiko,
Filozofska fakulteta,
Univerza v Ljubljani

Špela Lenič,
Višja svetovalka,
Center RS za poklicno izobraževanje

Vesna Rutar,
Pedagoginja

Danijela Makovec,
Višja svetovalka,
Center RS za poklicno izobraževanje

Kazalo

1.	UVOD	9
2.	ZAKAJ MORAJO IMETI TUDI POKLICNE IN STROKOVNE ŠOLE SVOJ VZGOJNI KONCEPT?	13
	<i>Robi Kroflič in Mojca Peček Čuk</i>	
3.	VZGOJNO-TEORETSKI PRISTOPI PRI OBLIKOVANJU VZGOJNEGA KONCEPTA POKLICNIH IN STROKOVNIH ŠOL	25
	<i>Robi Kroflič in Mojca Peček Čuk</i>	
4.	INSTITUCIONALNI VZGOJNI DEJAVNIKI (NA RAVNI ŠOLE IN NA RAVNI RAZREDA)	36
	<i>Mojca Peček Čuk in Robi Kroflič</i>	
4.1	Načrtovanje neposrednih vzgojnih dejavnikov	37
4.1.1	Načrtovanje disciplinskega režima	38
4.1.2	Oblikovanje razredne in šolske skupnosti	40
4.1.3	Pravna in pedagoška logika pri obravnavi prekrškov	42
4.2	Vzgojni dejavniki na ravni šole	47
4.3	Vzgojni dejavniki na ravni razreda	51
5.	KAKO NAČRTOVATI VZGOJO – SESTAVINE IN NAČELA ZA OBLIKOVANJE OPERATIVNEGA METODIČNEGA NAČRTA VZGOJE	61
	<i>Mojca Peček Čuk, Klara Skubic Ermenc in Robi Kroflič</i>	
5.1	Cilji vzgoje v zakonodaji	64
5.2	Discipliniranje in kaznovanje	70
5.3	Kaj lahko preko analize formalnega okvira zaključimo?	75
5.4	Kam v šolske dokumente umestiti vzgojni koncept?	76
6.	STALIŠČA KLJUČNIH AKTERJEV ŠOLE DO VZGOJNIH DIMENZIJ ŠOLSKEGA ŽIVLJENJA	81
6.1	Metodologija	82
	<i>Jasna Mažgon</i>	
6.1.1	Raziskovalna metoda	82
6.1.2	Vzorec in osnovna množica	82
6.1.3	Zbiranje podatkov	84
6.1.4	Obdelava podatkov	85
6.2	Šolska pravila v poklicnih in strokovnih šolah	86
	<i>Mojca Peček Čuk, Tina Klarič, Vida Vončina, Jasna Mažgon in Robi Kroflič</i>	

6.2.1	Analiza šolskih pravil	86
6.2.2	Značilnosti šolskih pravil po posameznih vprašanih analize	87
6.2.3	Učitelji in dijaki o šolskih pravilih	96
6.2.4	Kaj ugotovimo z analizo šolskih pravil?	101
6.3	Avtoriteta učitelja v poklicnem in strokovnem izobraževanju	106
	<i>Robi Kroflič, Danijela Makovec, Katja Jeznik, Petra Štirn Janota, Darja Štirn Koren in Jasna Mažgon</i>	
6.3.1	Kaj ugotavljamo o vzpostavljanju avtoritete v poklicnih in strokovnih šolah?	107
6.3.2	Sklepne ugotovitve o avtoriteti učiteljev	124
6.4.	Vzgojni ukrepi v poklicnem in strokovnem izobraževanju	126
	<i>Robi Kroflič, Špela Lenič, Vesna Rutar, Katja Jeznik, Petra Štirn Janota, Darja Štirn Koren in Jasna Mažgon</i>	
6.4.1	Vzgojno ukrepanje kot ga vidijo dijaki, učitelji in starši	129
6.5	Vzgojni koncept v poklicnih in strokovnih šolah	146
	<i>Mojca Peček Čuk, Vida Vončina, Tina Klarič, Petra Štirn Janota, Darja Štirn Koren in Jasna Mažgon</i>	
6.5.1	Učitelji in svetovalni delavci o vzgojnem konceptu v poklicnih in strokovnih šolah	150
7.	ZAKLJUČKI IN PRIPOROČILA	165
	<i>Mojca Peček Čuk in Robi Kroflič</i>	
8.	LITERATURA	176
9.	IMENSKO IN STVARNO KAZALO	182



Uvod

Pričujoča publikacija je rezultat raziskovalnega projekta z naslovom *Uresničevanje pravilnika o šolskem redu ter vzgojni koncept v poklicnem in strokovnem izobraževanju*, ki je nastal v okviru Centra RS za poklicno izobraževanje. Ker se na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja doslej še nihče ni sistematično ukvarjal z vzgojnim konceptom in disciplinsko problematiko, čeprav je slednja morda še najbolj pereča prav v teh šolah, in ker Center RS za poklicno izobraževanje poklicnim in strokovnim šolam ni posredoval sistematičnih smernic za to področje pedagoškega dela, je bila v okviru Centra RS za poklicno izobraževanje zasnovana pričujoča raziskava, katere osnovni namen je pokazati pomen načrtovanja vzgojne dimenzije in pomen enotnosti delovanja vzgojnih dejavnikov tudi na tem nivoju šolanja.

Zahteva po oblikovanju vzgojnega načrta na ravni javne šole je trenutno predpisana le za osnovne, ne pa tudi za srednje šole. Kljub temu se je pedagoška stroka na dosedanjih strokovnih in znanstvenih srečanjih v veliki meri zedinila, da je sistematičen razmislek o operativnem načrtovanju vzgojne dimenzije šolske realnosti dobrodošel instrument, saj je obvladovanje vzgojnih in disciplinskih problemov izjemno pomemben element strokovnega delovanja šole in eden ključnih pogojev za uresničevanje z zakonodajo določenih temeljnih vzgojnoizobraževalnih ciljev. Da je obvladovanje disciplinske problematike ter doseganje vzgojnih in socializacijskih ciljev pomembna sestavina vzgojnoizobraževalne dejavnosti v poklicnem in strokovnem šolstvu, pričajo mnogi nacionalni dokumenti, med katerimi velja posebej omeniti *Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja (2001)*, *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006)*, *Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah (2007)* in *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2008)*. Navedeni dokumenti uvajajo na področje operativnega načrtovanja nekatere novosti (npr. struktura klasifikacije vzgojnoizobraževalnih ciljev v katalogih znanj in alternativni ukrepi kot sredstva discipliniranja), uspešnost uvajanja je odvisna od pravilnega razumevanja predpostavljenih konceptov in tudi od stališč učiteljev do omenjenih strokovnih novosti.

Knjiga je sestavljena iz dveh delov. V prvem, teoretičnem delu so predstavljeni argumenti, zakaj potrebuje vsaka šola svoj vzgojni koncept, katere elemente naj zajema in kateri teoretski pristopi so lahko strokovnim delavcem v pomoč pri čim kakovostnejšem načrtovanju vzgoje in oblikovanju disciplinskega režima. V drugem, empiričnem delu izpostavljam vprašanje, koliko je vzgoja načrten del

življenja posameznih šol in kaj o učinkovitosti posameznih elementov vzgojnega koncepta menijo različni akterji življenja v poklicnem in strokovnem šolstvu (učitelji, svetovalni delavci, dijaki in njihovi starši).

Kvalitativni del empirične raziskave zajema analizo formalnih dokumentov, ki določajo delovanje poklicnih in strokovnih šol, ter šolske dokumentacije, da bi ugotovili, koliko je vzgojna dimenzija šole sestavni del šolskih pravil ter kako so strokovni delavci opredeljena načela iz zakonodaje vgradili v dokumentacijo na ravni posamezne šole. Kvantitativni del empirične raziskave zajema analizo stališč šolske svetovalne službe, učiteljev, dijakov in staršev do vzpostavljenih vzgojnih dimenzij šolskega življenja. Namen empiričnega dela je analiza potreb po bolj natančnem načrtovanju teh dimenzij šolske realnosti. Ker želimo rezultate raziskave približati široki in po interesih različni javnosti, smo se odločili, da podrobne raziskovalne podatke (kot so podrobnejši tabelarni prikazi in statistični izračuni) objavimo kot priloge in jih tako naredimo dostopne tistim bralcem, ki jih posamezni vidiki podrobneje zanimajo.¹

V zaključku predstavljamo nekaj možnih operativnih rešitev za oblikovanje vzgojnega načrta za poklicne in strokovne šole, ki izhajajo iz teoretičnih in empiričnih ugotovitev pričujoče raziskave.

Še terminološki pripombi glede dveh terminov, ki se pojavljata v razpravi: vzgojni načrt in vzgojni koncept. Kadar mislimo na konceptualna izhodišča, vizijo in poslanstvo šole ter analizo dejavnikov, kako se vzgoja kaže in udejanja v različnih segmentih delovanja šole kot institucije in razreda, uporabljamo termin koncept; kadar pa imamo v mislih načrtovanje izvedbe vzgojne dimenzije v šolah, uporabljamo termin načrt. S poimenovanjem dijaki, učitelji, svetovalni delavci ipd. v tekstu mislimo tako na moške kot tudi ženske. Moško obliko uporabljamo preprosto zato, ker bi z uporabo obeh oblik otežili prebiranje teksta.

1 Podrobni raziskovalni podatki so kot priloga objavljeni na www.cpi.si



Robi Kroflič in Mojca Peček Čuk

Zakaj morajo imeti tudi poklicne in strokovne šole svoj vzgojni koncept?

Vzgoja v šoli je bila konec osemdesetih let in v devetdesetih letih prejšnjega stoletja zaradi svoje idejno-ideološke angažiranosti po drugi svetovni vojni deležna številnih kritik. Rezultat kritik je bila med drugim tudi težnja, da naj bi se vzgoja iz šole umaknila, vendar pa je kaj kmalu postalo jasno, da četudi se želimo vzgoji v šoli izogniti, jo odstraniti iz vseh uradnih dokumentov, ki opredeljujejo šolo, se le-ta vselej ohranja v elementih skritega kurikula, torej v prikritih dejavnih šole kot so vzgojna pričakovana učiteljev, v načinih discipliniranja dijakov, v nenapisanih pravilih hišnega reda, v oblikah odnosov, ki jih med seboj vzpostavljajo učitelji in dijaki ipd. Vzgoja je nenazadnje stranski produkt izobraževanja, saj že s tem, ko izobražujemo, hkrati tudi vzgajamo. S tem, kako posredujemo učno snov, kako sprašujemo, kako ocenjujemo ipd, ne želimo doseči le čim boljšega znanja dijakov, temveč jim s tem vselej posredujemo tudi vrednote, odnos do sveta, odnos do dijakov samih. Vse to govori o tem, da ne vzgajamo le s tem, kar zavestno dosegamo, temveč tudi s tem, kako to dosegamo, torej s samim procesom poučevanja. Skrita pričakovanja in prikrite oblike vzgajanja in poučevanja moč vzgojnih mehanizmov le povečujejo. Ti mehanizmi niso zavedni, tistemu, ki ga vzgajamo, niso jasni, pogosto niso jasni niti učitelju samemu, zato omogočajo vsiljevanje vedenjskih vzorcev, vrednot, prepričanj, omogočajo torej ideološko manipulacijo in indoktrinacijo. Od tod lahko izpeljemo na prvi pogled nenavaden zaključek, da je najboljši način, da se javna šola izogne problematičnim ideološkim pritiskom na uporabnike, ta, da z vzgojnim načrtom to dimenzijo dejavnosti naredi transparentno in si od uporabnikov pridobi legitimiteto za ta vidik pedagoškega prizadevanja.

Da bi torej preprečili prikrito ideološko dimenzijo izobraževanja, moramo vzgojo načrtovati in dati dijakom in njihovim staršem jasno vedeti, kaj počnemo, ko vzgajamo, in za katere vrednote oblikujemo posameznika. Zato je potrebno natančneje proučevati dejavnike skritega kurikulumu in jih vključiti v samo načrtovanje vzgoje in izobraževanja. Vzgoje kot take ni mogoče ukiniti, zato je tem bolj pomembno, da se je zavedamo in jo zavestno načrtujemo. Da bi to dejansko tudi dosegli in ozavestili pomen učiteljeve zavezanosti vzgojnim ciljem poklicne in strokovne šole, pa je dobro, da ima vsaka šola razdelan svoj vzgojni koncept. Čeprav je sicer na zakonskem nivoju določeno, v skladu s čim naj vzgoja v šoli poteka, katere so tiste vrednote, v skladu s katerimi naj vzgajamo, to še ne odgovarja na celo vrsto vprašanj, ki se zastavljajo v šoli in razredu pri konkretnih situacijah. Da bi vsi elementi, s katerimi dosegamo vzgojne učinke, lahko postali uspešen vzgojni dejavnik, morajo strokovni delavci izoblikovati konsistenten vzgojni načrt, ki poleg predpisanega kurikulumu upošteva tudi usklajeno delovanje dejavnikov skritega kurikulumu.

Nujnost konceptualne opredelitve vzgoje ne izhaja le iz zakonitosti vzgojnega procesa, iz dejstva, da ni šole brez vzgoje in da skrita pričakovanja moč manipulacije pri vzgoji le povečujejo, temveč k doseganju vzgojnih ciljev zavezujejo državo tudi mednarodni dokumenti, saj od držav članic zahtevajo oblikovanje takšnega posameznika, za katerega se pričakuje, da bo uspešno sodeloval in bo sposoben reševati konflikte v sodobnem svetu. Tako je tudi v naši novi zakonodaji zapisano, da mora biti vzgoja vedno zasnovana v skladu s človekovimi pravicami. Tako vsebina kot tudi način poučevanja morata torej biti vedno v skladu s spoštovanjem človeka in njegove individualnosti, upoštevajoč načela tolerantnosti, nevsiljevanja ideoloških prepričanj, nediskriminacije bodisi po spolu ali po socialnem izvoru ipd. Naloga vzgoje, tudi v šoli, tako ni v prenašanju nekih natančno določenih tradicionalnih vrednot, temveč podpora razvoja človekovih osebnostnih potencialov, s pomočjo katerih si bo posameznik sam zgradil lasten pogled na svet in lasten vrednotni sistem. Živimo namreč v času, ko se priznava soobstoj različnih vrednotnih opredelitev, življenjskih stilov, veroizpovedi in celo znanstvenih resnic na osnovi vodilnega etičnega načela strpnosti do drugačnosti, kar še posebej strokovne delavce, ki se ukvarjamo z vzgojo v javnem šolstvu, postavlja pred povsem nove izzive. Amy Gutmann, avtorica, katere delo je citirano kot eno izmed teoretskih podlag načel in teoretičnih izhodišč oblikovanja našega trenutno veljavnega šolskega sistema (Bela knjiga ... 1995), vidi na primer eno temeljnih nalog vzgoje v današnjem času v tem, da pomaga otrokom pri razvoju sposobnosti razumevanja in vrednotenja različnih koncepcij življenja in družb. Hkrati pa je zaradi omogočanja razvoja kritičnega razsojanja med dobrimi življenji potrebno vzpostaviti meje politični in tudi starševski avtoriteti nad izobraževanjem otrok, meje, ki v praksi pomenijo prepuščanje nekaj avtoritete staršev in države profesionalcem, to je učiteljem. Kako to utemeljuje? Vzpostavitev meja je potrebna najprej zaradi težnje po nerepresiji. Ta preprečuje državi in vsem skupinam znotraj nje, da bi uporabile izobraževanje za omejitev racionalnega razmisleka o različnih konceptih dobrega življenja in dobre družbe. Hkrati s poudarkom na tistem delu vzgoje, ki je v skladu s človekovimi pravicami in političnim načelom demokracije, pa se tudi omenjena avtorica zaveda, da vzgoja v javni šoli ni omejena samo na usposabljanje uporabnikov, da bodo v lastnem življenju sposobni odločati o izbirah, ki bodo oblikovale njihovo individualno identiteto in osebno konstrukcijo smisla, ampak je zavezana tudi posredovanju vrtilin, ki nam omogočajo sodelovanje v zavestni reprodukciji družbe (Gutmann 2001).

Vse to govori tudi o tem, da je vrednotni koncept vzgoje danes drugačen, kot je bil v preteklosti. Le-ta se mora odreči težnji po spreminjanju posameznika v duhu

obsežnih sistemov natančno določenih (političnih) vrednot. Rešitev je v tem, da se vrednote predstavlja kot diskutabilne in ne absolutno veljavne ter objektivne kategorične entitete. Naloga učitelja v današnjem času naj bi torej ne bila le seznanjanje mladostnika z vrednotami, marveč tudi spodbujanje njegovega moralnega razsojanja (Medveš 1991) ter razvoj tako imenovane pro-socialne naravnosti do sočloveka, šolske skupnosti, naravnega okolja in nenazadnje do samega sebe; sem prištevamo sočutje (*compassion*), prizadetost (*indignation*) in empatično krivdo, vse skupaj pa tvori osnovo za oblikovanje spoštljivih odnosov (Kroflič 2008a). To konec koncev pomeni razvijanje nekaterih zmožnosti otrokove osebnosti, ki mu bodo omogočale preživeti v času, ko se tradicije sesuvajo: sem sodijo zmožnost komuniciranja in pripravljenost skupnega iskanja rešitev konfliktov, predvidevanje posledic svojih dejanj in s tem ozaveščanje ne le sebe kot »vedno-lahko-odločujočega bitja«, temveč tudi svoje odgovornosti za (ne) dejavnost v odnosu do sebe, soljudi in sveta (Lesar 2002), in naravnost, ki krepi okvir človekovih pravic in zagotavlja, da šibkejše »dobro bilo bi spoštovati človekove pravice« oblagacije postanejo močnejši »moralni imperativi« (Kroflič in Kratsborn 2006). Vse to pomeni velik in zahteven obrat pogleda na vzgojo: od učitelja, ki je oblikoval dijaka v skladu z vnaprej določeno podobo zaželenega človeka, kar je bil cilj vzgoje tudi v obdobju socializma, do učitelja, ki namerno in načrtno razvija dijakove zmožnosti v konkretnosti vsakdanjega življenja in zlasti krepi njegovo aktivno vlogo v tem odnosu s čimer ga pripravlja in navaja na aktivno in odgovorno držo v življenju (Lesar in Peček 2008).

Poleg opisanih strukturnih (kakor je po mnenju Watzlawicka nemogoče ne-komunicirati, je v pedagoškem odnosu nemogoče ne-vzgajati) in splošno civilizacijskih razlogov za nujnost vzgoje (zavezanost javnega šolstva oblikovanju pozitivnega odnosa do splošnih civilizacijskih norm, vezanih na zaščito temeljnih človekovih in ekoloških vrednot) želimo izpostaviti še povsem pragmatično dimenzijo potrebe po ozaveščenem vzgojnem delovanju poklicne in strokovne šole. Na tej ravni lahko govorimo o tako imenovanem minimalističnem in maksimalističnem pogledu na cilje vzgoje v javni šoli (Kroflič 2006).

Minimalni cilj vzgoje je zagotavljanje odnosov, discipline in splošne klime, ki omogočajo nemoten potek vzgojno-izobraževalne dejavnosti, s čimer se pravzaprav ponavadi strinjajo vsi akterji življenja v instituciji, a se ta dimenzija doseganja vzgojnih ciljev navadno omeji na oblikovanje hišnega reda in sistema disciplinskih praks kot sistema preventivnih in kurativnih ukrepov za njegovo zaščito.

Opredelitev **maksimalnega cilja vzgoje** sledi logiki ugotovitve, da sta še posebej takrat, ko si prizadevamo za dosego višjih vzgojnih ciljev (kot so na primer oblikovanje osebno odgovorne, strpne, družbeno angažirane, okoljsko ozaveščene osebnosti), vzgoja in izobraževanje neločljivo povezana, saj na primer analiza visokih idealov razsvetljenstva jasno pokaže, da ni mogoče oblikovati avtonomne morale in osebne odgovornosti, ne da bi razvijali kritično razmišljanje o temeljnih vrednotnih dilemah, kakor tudi ne moremo oblikovati kritičnega mišljenja brez posameznikove pripravljenosti za vzpostavitev distance do obstoječih resnic ter njegove zavezanosti za iskanje ustrezne etične držje, kar sta dva od temeljnih ciljev vzgoje v ožjem pomenu besede (F. Oser v Kroflič 2002). Teza, da vzgojnega koncepta ni smiselno omejiti v disciplinski režim (čeprav slednji predstavlja nujni sestavni del vsakega vzgojnega načrta institucije), pa izhaja iz še enega uvida v nujni »presežni element« etičnega razsojanja in delovanja, ki sta ga najbolje opisala dva še vedno aktualna velikana sodobne etične misli, Kant in Levinas. Za Kanta je bistvo etičnega dejanja v odločitvi, da storim neko dejanje zaradi zavedanja, da je v dani situaciji takšno ravnanje pravično, za Levinasa pa v odločitvi, da v dani situaciji dam prednost obličju sočloveka, torej njegovim potrebam in pričakovanjem pred razmišljanjem o lastni koristi. Oba omenjena teoretika torej izpostavita nekakšen altruističen element etičnega dejanja, ko se kot posameznik v trenutku odpovem doseganju lastnega ugodja, da bi dosegel »višji etični cilj«, tega presežka pa nikakor ni mogoče dosegati zgolj s še tako dobro vzpostavljenim sistemom disciplinskih praks.

Med praktičnimi razlogi, ki podpirajo idejo o nujnosti kakovostnega vzgojnega delovanja v poklicnem šolstvu, si pogledjmo še nekaj podatkov o realni podobi tega segmenta šolstva v Sloveniji v zadnjem obdobju. V mislih imamo vse večje vzgojne težave, na katere opozarjajo učitelji v današnjih šolah, hkrati pa tudi vse večjo tako etnično kot tudi socialno ekonomsko raznolikost populacije, s katero imajo opravka, vključevanje učencev s posebnimi potrebami v redne šole itn. Prav slednje je še tem bolj značilno prav za poklicne in strokovne šole. *Analiza Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti* (Medveš idr. 2008) kaže, da gredo vrednote na področju izobraževanja v smer doseganja čim višje stopnje izobrazbe na sekundarni stopnji in če je le mogoče, naj bo to gimnazija, kar govori na eni strani o visokih aspiracijah po prehajanju iz nižjih stopenj izobraževanja in iz enostavnejših pomožnih poklicev k zahtevnejšim, na drugi strani pa o upadanju vpisa na poklicne šole. Do zmanjševanja vpisa v srednje šole je prišlo zaradi padanja

natalitete, do zmanjševanja vpisa v določene srednje šole pa zaradi zmanjševanja povpraševanja po nekaterih poklicih, vendar pa je zmanjševanje vpisa v srednje šole zaradi padanja natalitete skoraj v celoti šlo na škodo poklicnega izobraževanja, saj absolutno število vpisa v srednje tehniške in strokovne šole ter gimnazijo ostaja stabilno, vpis v srednje poklicno izobraževanje pa se je v zadnjih petih letih skoraj razpolovil. Pri tem je nujno omeniti, da se v nižje poklicno izobraževanje lahko vpisujejo tudi dijaki z dokončanim sedmim razredom devetletke (šestim osemletke) oz. zaključeno osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom, torej tudi dijaki s posebnimi potrebami, vključujoč tiste z lažjimi motnjami v duševnem razvoju, kar govori o »učno«, morda tudi vzgojno zahtevnejši populaciji dijakov oz. o tem, da ta šola vse bolj postaja »posebna« poklicna šola.

Glede na nizko vrednotenje določenih poklicnih stopenj lahko sklepamo, da temelji izbira srednje šole na negativni selekciji. Nižje poklicne šole izbirajo učenci z nižjo učno uspešnostjo ter z nižjimi socialnimi kazalci, mogoče celo v večji meri državljani, ki jim slovenščina ni materni jezik, ter osebe z nižjo učno zmogljivostjo.

Učenci z najslabšimi uspehi prehajajo v nižje poklicne in srednje poklicne šole, kar med srednjimi šolami krepí razlike v kakovosti, ter socialno, ekonomsko homogenizacijo, saj tudi pri nas velja pozitivna korelacija med šolsko uspešnostjo in socialno ekonomskimi kulturnimi dejavniki. To potrjuje tudi projekt PISA iz leta 2006. Ta kaže na visoko razpršenost dosežkov dijakov 1. letnika srednjih šol in govori o tem, da prihaja pri odločanju za različne vrste srednjih šol do negativne selekcije, kar pomeni, da se v vse oblike poklicnega izobraževanja vpisujejo učenci s slabšim uspehom. Kaže pa tudi visok delež variance v dosežkih, ki ga lahko pojasnimo z ekonomskim, socialnim in kulturnim ozadjem dijakov. »V državah, udeleženih v projektu PISA 2006, naj bi v povprečju pojasnjevali ekonomsko-socialni-kulturni dejavniki manj kot 20% razpršenosti dosežkov, v Sloveniji pa 46%. Znotraj tega ima velik učinek tudi nizek dosežek imigrantov. PISA opredeli status imigranta tudi za učence, katerih starši niso rojeni v Sloveniji. V Sloveniji je teh t.i. imigrantov druge generacijo približno 10 %. Ti učenci imajo v povprečju nižje dosežke: temeljne ravni naravoslovne pismenosti ne dosega niti 30 % učencev druge generacije imigrantov, medtem ko je takih le malo več kot 10 % »domačih« učencev. Poleg tega je PISA pokazala, da otroci imigrantov v bistveno večjem deležu obiskujejo nižje ... in srednje poklicno izobraževanje ... kot ... srednje strokovno izobraževanje in gimnazijo« (prav tam).

Omenjena analiza ugotavlja, da je že na podlagi rezultatov projekta PISA mogoče postaviti dodatno domnevo o visoki socialno-kulturni heterogenosti med različnimi vrstami srednjih šol ter o socialno-kulturni homogenosti znotraj posamezne srednje šole, kar neposredno govori o socialnem izključevanju. Poleg tega PISA pokaže tudi na soodvisnost med izobrazbo, ki so jo dosegli starši, in šolo, ki jo izbirajo njihovi otroci. »Odstotek otrok staršev, pa naj gre za očeta ali mater, z nedokončano ali dokončano osnovno šolo je najvišji v nižji poklicni šoli (30-38%) in linearno pada in znaša v gimnaziji 12-13% in obratno, delež otrok staršev, ki imajo gimnazijo, je najvišji v gimnaziji 36% in pada proti nižji poklicni šoli, kjer znaša le 8%« (prav tam). O statistično visoko pomembni povezanosti med doseženo stopnjo izobrazbe staršev in otrok lahko pridemo tudi na podlagi študije Slovensko javno mnenje 2004, ki je bila opravljena na reprezentativnem vzorcu (prav tam). To pa pomeni, da se trend, ki je bil značilen že za čas pred osamosvojitvijo Slovenije (glej Toličič in Zorman 1977; Makarovič 1984; Peček, Čuk in Lesar 2006), ohranja, če ne morda celo povečuje tudi v sedanjem času.

Poglejmo si še kakšen je položaj v srednjih poklicnih in strokovnih šolah z vidika razlik med spoloma. Ženske so v sedANJI šolski ureditvi v bistvu privilegirane, saj dosegajo višje rezultate in so jim s tem širše odprta vrata pri vstopanju v nadaljnje stopnje izobraževanja, kar je mogoče pojasniti z njihovo odgovornostjo do dela in učenja (Razdevšek-Pučko, Čuk in Peček, 2003). Na drugi strani pa se pokaže, da očitno v poklicnem izobraževanju zanje ni ponudbe, ki bi jim ustrezala, še zlasti tistim, ki jim teoretično učenje ni blizu. Tako so srednje poklicne in strokovne šole, razen tistih, ki so tradicionalno »ženske«, zasedene predvsem s fanti (Medveš idr. 2008). In če izhajamo iz raziskav, ki dokazujejo, da imajo učitelji s fanti več ne le učnih, temveč tudi disciplinskih težav, bi lahko sklepali, da se to koncentrira prav na raziskovanih srednjih šolah.

Zgornji podatki potrjujejo relevantnost teorij o socialno-kulturnem determinizmu (Bourdieu). V sodobnem času se namreč v proučevanju vpliva socialno-ekonomskih in kulturnih dejavnikov pojavljajo različne teorije o individualizaciji (npr. Beck), ki izpostavljajo, naj bi bili socialno-kulturni dejavniki manj pomembni v določanju mobilnosti navzgor, kot so sposobnosti in motivacije, saj so ljudje dejavni pri oblikovanju svoje lastne biografije. Tako npr. poudarjajo, da se posamezniki odločajo o nadaljevanju izobraževanja glede na izračun stroška, koristi in verjetnosti uspeha različnih opcij; razredne razlike v izbirah, tudi za učence z enakimi akademskimi sposobnostmi, so rezultat različnih evalvacij koristi izobraževanja in ne vrednot, pogojenih z razredno kulturnimi razlikami. Ali kakor

pravi Beck, se ljudje v sodobnosti »... osvobajajo iz družbenih form industrijske družbe – razreda, sloja, družine, spolnih položajev moških in žensk ...« in so postali »... vedno bolj odvisni od samih sebe in od svoje lastne delovno tržne usode z vsemi tveganji, možnostmi in protislovji ... Družbena okolja s stanovskim pečatom in razrednokulturne življenjske forme bledijo. Nastajajo po svoji tendenci individualizirane eksistenčne oblike in eksistenčni položaji, ki ljudi silijo v to, da same sebe – zaradi lastnega materialnega preživetja – naredijo za središče svojih lastnih življenjskih načrtov in načina življenja« (Beck 2001, str. 105-106). Pojavi se »*individualiziran posameznik*«, posameznik, ki vidi samega sebe kot center delovanja, kot tistega, ki sam načrtuje in vodi svojo biografijo.

Na osnovi naše zgornje analize bi lahko teorije o individualizaciji ovrgli, saj kaže, da so izbire in interesi še vedno vezani na družbene razrede, kar je daleč stran od ideje, da lahko dijaki povsem sami načrtujejo svojo biografijo. Izpostavljanje možnosti individualnih odločitev posameznikov odraža trenutno politično razumevanje posameznika in njegove pozicije v svetu. Neoliberalna ideologija dela posameznika odgovornega za svoje izbire, prav tako pa tudi za svoje probleme. Šolski neuspeh se pripisuje staršem in njihovim otrokom (Zay 2005, Laval 2005). Kot kažejo analize npr. za Anglijo, je vse večji razkorak med bogatimi in revnimi za veliko ljudi vse bolj sprejemljiv, češ »takšne stvari pač so«. Pogosto je razumljen skozi diskurz individualizacije, ki pripisuje materialni uspeh ali neuspeh bodisi individualnemu trudu oz. talentu ali zmesi obojega. V sodobnosti gredo vladajoči diskurzi v smeri tega, da bi naredili razrede nevidne, kar kaže na stopnjo zgodovinskega razvoja, v katerem identiteta srednjega razreda ostaja zagotovljena kljub govoričenju o tveganju in negotovosti. Tovrstne raziskave reflektirajo torej trenutni »Zeitgeist« individualizma, ne dajejo dovolj vedenja o družbenih razredih kot celotah, morda pa pripomorejo k razumevanju odločitev posameznikov znotraj njih (Peček in Lesar 2006).

Ob problematiki pravičnosti šolske ponudbe z vidika »rizičnih skupin uporabnikov«, ki so tudi s pomočjo šolanja kasneje večkrat odrinjeni na družbeni rob, je potrebno namreč opozoriti tudi na kategoriji »upanja« in »zaupanja«, ki po mnenju sociologov močno posegata v vzgojno problematiko otrok in mladostnikov. Z »upanjem« merimo na predstavo mladih (pa tudi na recipročno predstavo odraslih, ki se ukvarjamo z vzgojo mladine) o realnih družbenih priložnostih za lastne obetajoče življenjske priložnosti, z »zaupanjem« pa na njihov odnos do podpornih institucij, kakršni sta družina in šola, da jim bodo pomagale pri uresničitvi življenjskih ciljev. Pomanjkanje upanja in zaupanja mnogokrat vodi v odrekanje avtoritete tako

staršem kot učiteljem, s tem pa tudi v večjo verjetnost nepripravljenosti mladih predrediti se nujnim disciplinskim zahtevam institucionalnega okolja. Avtoriteta in s tem možnost učinkovitega vplivanja pa je povezana tudi s pomanjkanjem »zaupanja« v aspiracije za produktivno vključitev mladih v družbeno okolje med starši in še posebej učitelji, saj takšna odnosna drža mnogokrat vodi v mehanizem »samoizpolnjujoče se prerokbe«, ko se tako imenovani »črni scenariji« glede najbolj problematičnih otrok oziroma mladostnikov žal uresničujejo z našo (ne) strokovno podporo! Da gre za realen problem v našem poklicnem šolstvu, kažejo izbrane dosedanje strokovne analize, kot na primer Vončina idr. (2006), Klarič idr. (2006a), ki so pokazale, da so po mnenju učiteljev dijaki vse manj zmožni, vse bolj nemotivirani in apatični, s čimer se po našem mnenju tveganje za velik del populacije mladostnikov, ki so vključeni predvsem v krajše programe poklicnega izobraževanja, zgolj še povečuje.

Pomembna posledica pomanjkanja upanja in zaupanja med rizičnimi deli populacije mladostnikov je prav gotovo naraščajoče nezadovoljstvo teh skupin mladostnikov s pogoji bivanja v družbi (ena najbolj bolečih izkušenj s tem zadovoljstvom v zadnjih letih so prav gotovo upori mladih priseljencev druge generacije v predmestjih Pariza) in izguba »ontološke varnosti« (Giddens in Berger; glej Nastran Ule 2000), ki povečuje nivo osebnih frustracij in posledično odklonsko vedenje: »Po Giddensu sta tako občutek ontološke varnosti kot temeljno zaupanje nujni sestavini človekovega sebstva. Posameznik na njiju gradi zavest o življenjskem smislu. Temeljno zaupanje predstavlja stališče do sveta kot 'pravega in pravičnega', ki ga imamo za zagotovljenega. Takšno stališče pomirja čustva strahu, ki bi sicer lahko prišla na površje« (prav tam, str. 272). Relativno nizko stopnjo zaupanja mladih v praktično vse družbene institucije, še posebej v postsocialističnih Evropskih državah, je potrdila mednarodna raziskava *Državljanstvo in izobraževanje v osemindvajsetih državah: državljanska vednost in angažiranost pri štirinajstih letih* (Torney-Purta 2003). V takšnih okoliščinah je seveda naloga šole in slehernega strokovnega delavca v njej, da vzpostavi ustrezno klimo zaupanja in avtoriteto temeljnih pravil bivanja in vzgojno-izobraževalnih pričakovanj, bistveno zahtevnejša. Hrbtno stran opisanih težav predstavljajo vedenjske in disciplinske težave, ki izhajajo iz frustracij, povezanih s subjektivno platjo ontološke negotovosti in posledično z doživljanjem šole kot skupnosti, ki ne izpolnjuje mojih socialnih potreb (po sprejetosti in varnosti), ki, če že izraža neko skrb, je to bolj skrb v smislu »skrbi o« (nekom, ki je sicer skrbi potreben, a oddaljen), kot pa »skrbi za« (nekoga v realnem odnosu) (Peček in Lesar 2006), kar mladi doživijo kot občutek odtujenosti. Ta občutek

je po mnenju K. Strikea eden poglavitnih vzrokov nediscipline v šolah, krepitev občutka pripadnosti skupnosti pa posledično najprepričljivejše sredstvo za preprečevanje nasilja in nediscipline (Kroflič 2005).

Če sklenemo. **Zakaj potrebujemo vzgojni načrt srednjih in strokovnih šol?**

- **Pravni razlogi:** šolo k doseganju vzgojnih učinkov zavezujejo mednarodni dokumenti, predpisano je tudi na nivoju šolske zakonodaje, zato je šola dolžna načrtovati, kako bo te vzgojne učinke tudi dosegala (izhajamo iz mednarodnih dokumentov *Evropska resolucija o vzgoji in izobraževanju*, UNESCO-va strateška študija *Učenje – skriti zaklad*, mednarodne konvencije in resolucije o človekovih in otrokovih pravicah, med novejšimi viri EURYDICE-ova študija *Državlјanska vzgoja v Evropi* ter iz drugega člena *Zakona o poklicnem in strokovnem šolstvu (2006)* in strateških dokumentov o razvoju poklicnega šolstva). Naslednji razlog pa izhaja iz logike varovanja temeljnih človekovih pravic, po kateri so starši nepolnoletnih mladostnikov tisti, ki dajejo šoli legitimnost vzgoje, zaradi česar morajo tudi biti vnaprej seznanjeni z vzgojnim načrtom šole, v katero vpisujejo svojega otroka oziroma mladostnika; še več, demokratični šolski sistemi staršem in dijakom (torej vsem uporabnikom) zagotavljajo določeno mero aktivnega sodelovanja pri pripravi vzgojnega načrta. Seveda pa morajo biti z nastajanjem vzgojnega načrta seznanjeni in vanj aktivno vključeni tudi dijaki sami.
- **Pedagoški razlogi:** ker ni šole brez vzgoje, ker skriti vzgojni dejavniki možnost manipulacije in indoktrinacije le še povečujejo, ker v šoli delujejo torej mnogi vzgojni dejavniki, ki jih le z načrtnim vplivanjem lahko povežemo v celoto in omogočimo realizacijo vnaprej določenih ciljev, in ker je vzgoja v smislu discipliniranja nujna ne nazadnje tudi zaradi omogočanja procesa poučevanja in učenja, je potrebno vzgojo vnaprej načrtovati. Hkrati se je potrebno zavedati, da kakovost na področju doseganja vzgojnih ciljev predpostavlja oblikovanje »maksimalnih ciljev vzgoje« v smislu oblikovanja strateškega in operativnega enakovrednega načrtovanja vzgoje in izobraževanja kot nove sinteze, ki presega zgolj razmislek o vzgoji v luči doseganja disciplinskih pogojev za nemoten potek pouka.

Dosedanje analize izvedbenih kurikulumov z vidika vzgojne problematike poklicnih in strokovnih šol kažejo na potrebo po dopolnitvi *Smernic za pripravo izvedbenih kurikulumov ter posledično izvedbenih kurikulumov šol* s temeljnimi pedagoškimi smernicami in didaktičnimi rešitvami, ki vključujejo med drugim tudi vzgojno-socializacijski koncept šole (Skubic Ermenc v Vončina idr. 2006). Pri tem mislimo

na temeljne vrednote dela in življenja na šoli, ki se kažejo v odnosu do dijakov, v odnosu do poklica in znanja, v odnosu do drugačnosti, v razvoju delovne, ustvarjalne in sodelovalne klime in v skrbi za kakovostni učni proces. Kako okrepiti zavedanje pomena omenjenih dimenzij vzgojnega koncepta in na kakšnih strokovnih podlagah je mogoče zgraditi sodoben in učinkovit vzgojni koncept, si bomo pogledali v naslednjem poglavju.



Robi Kroflič in Mojca Peček Čuk

Vzgojno-teoretski pristopi pri oblikovanju vzgojnega koncepta poklicnih in strokovnih šol

V strokovni literaturi ne naletimo na opredelitve specifičnih vzgojno-teoretskih pristopov za poklicno in strokovno šolstvo, ampak predvsem na opozorila o posebni ranljivosti tega segmenta šolskega sistema, o čemer smo spregovorili v prejšnjem poglavju, sta nas pri oblikovanju tega dela raziskave vodili naslednji načeli:

- izpostaviti skupne značilnosti vzgojno-teoretskih pristopov pri oblikovanju koncepta javne šole;
- izpostaviti zahtevo po kontekstualno občutljivi uporabi konkretnih rešitev glede na specifične značilnosti poklicnega in strokovnega šolstva.

Kako lahko torej konceptualno opredelimo vzgojo v javnem šolstvu, na katerih vrednotah in teorijah lahko temelji?

Vzgojni koncept je lahko zasnovan na različnih širših vzgojno-teoretskih pristopih in ožjih vzgojno-disciplinskih strategijah. Med prve lahko štejemo naslednje usmeritve: vzgoja kot soočenje z vrednotami in oblikovanje osebne naravnosti – vrline, vzgojna moč pravične skupnosti na načelih demokratičnega dogovarjanja, oblikovanje občutka pripadnosti inkluzivni/interkulturni skupnosti, preventivni sistem zaščite pred konflikti, usmeritev v medsebojno pomoč in skrbne odnose itn. Med ožjimi vzgojno-disciplinskimi strategijami pa velja omeniti pristope demokratičnega dogovarjanja o skupnih pravilih šolskega bivanja, mediacijo, restitucijo, različne paradigme svetovalnih pristopov, oblikovanje varovalnih mehanizmov za zaščito pred nasiljem itn.

V zvezi z izbiro ustreznega/ustreznih vzgojno-teoretskih pristopov velja omeniti naslednja teoretska načela:

- **Iskanje raznolikih rešitev**, s katerimi se lahko akterji oblikovanja vzgojnega koncepta najlažje poistovetijo (in vanje zaupajo), pri čemer je mogoče oblikovati smiselno sintezo teoretsko različnih metodičnih rešitev, saj danes resna vzgojno-teoretska literatura ne zagovarja več strogega teoretskega monolitizma v smislu favoriziranja enega samega vzgojno-teoretskega pristopa;
- Ob kombiniranju omenjenih pristopov mora vzgojni koncept zagotavljati **konsistentnost ravnanja**, pri čemer je na primer nevarno zagovarjanje takih kombiniranih modelov, kjer na eni strani izhajamo iz predpostavke o pedagoški neustreznosti formalnega vzgojnega ukrepanja, kasneje pa po njem v tako velikem sistemu, kot je javna šola, vseeno posežemo;

- Vzgojno-teoretski pristopi zgodovinsko izhajajo iz etičnih teorij ob upoštevanju razvojno-psiholoških teorij oziroma ugotovitev, zato je pri utemeljevanju konkretnih vzgojno-disciplinskih strategij potrebno upoštevati **globljo antropološko utemeljitev** (npr. obstoj različnih etičnih kriterijev v etiki pravičnosti, etiki skrbi, komunitarijanski etiki, etiki vrlin, razvojne korake v skladu s teorijami razvoja moralnega razsojanja, empatije, osebne zavezanosti odgovornemu ravnanju, razvoja procesov opolnomočenja itn.);
- Ker nespregledljiv element vzgojnega koncepta v javni šoli zadnjih desetletij predstavljajo formalni dokumenti o pravicah in dolžnostih učencev, se je potrebno zavedati substancialne **razlike med jezikom prava in jezikom bolj poglobljenih antropoloških teorij** kakor tudi nujne potrebe po vzajemnem dopolnjevanju obeh pristopov, ki jo na načelni ravni zagovarjajo tudi teoretiki prava (Kroflič 2006).

Poglejmo si na hitro še nabor različnih vzgojno-konceptualnih pristopov, na katere naletimo v sodobni literaturi s področja teorije vzgoje. Kratek prikaz danes relevantnih teorij bomo klasificirali glede na akademsko področje njihovega izvora.

Etične teorije prinašajo usmeritev v:

- identifikacijo z vrednotami in oblikovanjem vrlin (etika vrlin);
- oblikovanje čuta pravičnosti preko demokratičnega dogovarjanja o normativnem režimu in nenehnega osmišljanja pomena sprejetih norm (etika pravičnosti);
- krepitev občutka sprejetosti/vključenosti in odgovornosti do šolske skupnosti
 - skupnega dobrega, pri čemer nova generacija tako imenovanih liberalnih komunitarijancev izpostavi ideje skupnega dobrega, s katerimi se lahko identificirajo tudi učenci oziroma dijaki, ki se po materinem jeziku, kulturi, socialnoekonomskem položaju, sposobnostih za učenje oziroma posebnih potrebah ločijo od večine (komunitarijanska etika ter načela inkluzivnosti in interkulturalnosti);
- skrbne odnose in medsebojno solidarnost (etika skrbi).

Penološke teorije prinašajo usmeritev v:

- sisteme pravičnega kaznovanja prekrškov in ničto toleranco do odklonskega vedenja (retributivna teorija);
- pomoč oz. krepitev zmožnosti za ustrezno vedenje (restorativna/tretmajaska teorija);

- v prevencijo pred konflikti in odklonskim vedenjem (preventivna usmeritev)
- v oblikovanje pogojev za doživetje socialne sredine kot vrednote (doživljajska usmeritev).

Psihološke teorije socialnega učenja in spodbujanja moralnega razvoja prinašajo usmeritev v:

- nadzor nad lastnim vedenjem (vedenjsko-kognitivni pristop);
- v zmožnost moralnega presojanja in razumevanja drugega kot drugačnega (kognitivizem);
- identifikacijo z vrednotami (humanistični pristop);
- krepitev empatičnih zmožnosti in odgovornosti do obličja drugega (induktivni pristop).

Drugi pomembni koncepti, ki nas lahko pomembno usmerjajo:

- koncept opolnomočenja;
- koncept osebnega angažmaja/zavezanosti;
- koncept odstranjevanja ovir, ki vodijo dijaka v frustracijo.

Etične teorije so od nastanka pedagogike kot posebne vede močno vplivale tako na definiranje vzgojnih ciljev (kaj je bistvo človečnosti in kakšnega človeka želimo vzgojiti) kot tudi na pojasnjevanje temeljev vzgoje same in pomena posameznih vzgojnih metodik. Tako je etika vrlin, ki je odločilno vplivala na pojmovanje vzgoje vse do druge svetovne vojne, vzgojenost pripisovala razvoju posameznih osebnostnih dimenzij (vrlin kot so poštenost in pravičnost, resnicoljubnost, zmernost, delavnost, pogum itn.), ta pa naj bi potekal s posredovanjem ustreznih vrednot ter s pomočjo identifikacije z vzgojiteljem kot zgledom moralnega lika. Etika pravičnosti je v navezavi na kognitivizem vzpostavila idejo, da je človekova morala povezana z zmožnostjo ustreznega etičnega razsojanja in delovanja v skladu z zlatim pravilom morale (»ne stori drugemu, česar ne želiš, da drugi stori tebi«), metodiko vzgoje pa povezala z urjenjem etičnega razsojanja pri predmetih, kot je državljanska vzgoja, ter z aktivno udeležbo dijakov v demokratičnem delovanju razredne in šolske skupnosti/šolskega parlamenta. Komunitarijanska etika izpostavi pomen kulture in klime v razredu/šoli kot skupnosti, ki dijakom zagotavlja izpolnitev tako imenovanih socialnih potreb (po druženju, pripadnosti, varnosti, sprejetosti, prijateljstvu in ljubezni), hkrati pa v občutku pripadnosti vidi temeljno zdravilo zoper nedisciplino. Liberalni komunitarijanizem se od klasičnega razlikuje po tem, da išče koncept take skupnosti, v katerem se lahko uveljavijo posamezniki

z izstopajočimi značilnostmi, ki so bili v tradicionalni šolski skupnosti podvrženi asimilacijskim pritiskom (več bomo o teh modelih skupnosti spregovorili v nadaljevanju). Interkulturalizem izpostavlja pomen razvijanja vzajemnega odnosa, komunikacije med kulturami, integracije različnih identitet in kultur, pri čemer v njegovem ospredju ni različnost kot vrednota sama po sebi. Kurikulum, ki izhaja iz takšnega pojmovanja, pomeni učenje o vedenju, vrednotah, verovanjih in vzorcih obnašanja, ki so značilni za različne etnične skupine, medtem ko mora biti naloga interkulture vzgoje ne le spoznavanje različnosti kultur, temveč da omogoča učencem, da raziskujejo različne perspektive in tudi reflektirajo nasprotja, ki jih odkrijejo. To pomeni, da šola ne sme biti nevtralna, temveč naj/mora dijakom pomagati pri razvoju sposobnosti razumevanja in vrednotenja različnih koncepcij življenja in družb. Inkluzija postavlja v ospredje težnjo po zmanjševanju vseh izključevalnih postopkov in razvrednotenij učencev ne le na osnovi njihove etničnosti, religije, socialnoekonomskega statusa, posebnih potreb, spola, temveč tudi npr. na osnovi spolne orientacije, let ali česarkoli drugega, kar jim otežuje šolsko življenje, učenje in participacijo. Vsi ti učenci imajo enake pravice, toda različne potrebe. Izpostavljen je pomen uspešnosti šole ne le na izobraževalnem, temveč tudi na vzgojnem področju, osnovni kriterij oblikovanja kurikula v okviru te ideje pa je, da se mora dotakniti vseh učencev kot posameznikov. To med drugim tudi pomeni, da je odločitev, ali in koliko dodatne pomoči učenec pri učenju potrebuje, odvisno od širine, do katere lahko šola prilagodi kurikulum, poučevanje, organizacijo dela in zagotovi dodatne vire. Etika skrbi je izpostavila pomen angažiranih odnosov pomoči in skrbi za sočloveka, za okolje, skupno lastnino ter za lasten razvoj. Tem dejavnostim, ki se v najčistejši obliki izvajajo v okviru ponudbe prostovoljnega dela, pa pripisala vpliv na razvoj empatičnih zmožnosti potopiti se v položaj drugega ter sočutja in spoštljivosti, ki vodi v pro-socialno naravnost. Kljub razlikam v teoretskem pojasnjevanju izvorov moralnosti danes predvsem iščemo način, kako posamezne dimenzije morale (in razvoju teh ustrezne metodične rešitve) povezati v enovit in usklajen sistem, ki bi šoli zagotavljal aktiviranje ključnih vzgojnih dejavnikov.

Na razvoj zasnov disciplinskih režimov so vsekakor najodločilnejše vplivale **penološke teorije**, ki pojasnjujejo pomen sankcioniranja prekrškov za nadaljnje vedenje dijaka. Tako se v razsvetljenstvu vzpostavi retributivna teorija kaznovanja, ki temelji na trditvi, da je najustreznejši odziv na odklonsko vedenje pravično kaznovanje po načelih sorazmernosti (za težji prekršek hujša kazen), saj naj bi s kaznovanjem posamezniku sporočali, da si zasluži kazen, ker ga imamo za dovolj odgovornega, da bi lahko predvidel posledice svojega ravnanja, s tem pa hkrati

utrjevali njegovo etično odgovornost. Ta sicer zdravorazumsko dobro sprejeta teorija se v zadnjem času izteka v tako imenovano politiko ničte tolerance do najhujših prekrškov, katere skrajni domet je resna grožnja z izključitvijo kot najhujša oblika formalnega ukrepa v srednji šoli. Vprašanje, ki se ob tem vzpostavi, je vezano predvsem na našo odgovornost, kako mladostniku, ki smo ga izključili iz šole, zagotoviti alternativne možnosti za nadaljnje izobraževanje, in kdo je odgovoren za iskanje le-teh. Usmeritev v pomoč dijaku oziroma krepitev zmožnosti za ustrezno vedenje je značilnost tretmajske usmeritve, ki se danes razvija pod nazivom restorativna teorija kaznovanja. Predpostavka te usmeritve je v iskanju vzrokov odklonskosti, v njihovem odpravljanju kot elementu preventivnega discipliniranja ter v iskanju alternativ klasičnemu kaznovanju (formalnim vzgojnim ukrepom) v dejanjih, s katerimi lahko storilec popravi napako, ob tem pa razvija potrebne socialne veščine in zmožnosti etičnega presojanja. Zagovorniki restorativne pravičnosti najpogosteje zagovarjajo uporabo restitucije in mediacije ter dodajajo, da so to ukrepi, s katerimi lahko uspešno rešujemo predvsem manjše medosebne konflikte ter kršitev statusnih šolskih pravil (Kroflič 2008). Preventivna usmeritev je izpostavila predvsem pomen vnaprejšnjega odpravljanja rizičnih dejavnikov nediscipline (dijakom preprečiti možnost določenih prekrškov z varovanjem šolskega poslopja ter izboljšati klimo in kakovost pouka, s tem pa izboljšati motiviranost dijakov za opravljanje pedagoških obveznosti ter okrepiti občutek pripadnosti, ki blaži frustracije, povezane s primanjkljaji na področju zadovoljevanja osnovnih socialnih potreb) (Pšunder 2004). Doživljajska usmeritev se končno ukvarja z možnostmi oblikovanja pogojev za doživetje socialne sredine kot vrednote, saj naj bi izkušnja pozitivnih odnosov in dejavnosti medsebojnega sodelovanja privedla dijaka do krepitev usmerjenosti v moralno delovanje, ne da bi za to potrebovali uporabo nadležne in odbijajoče »moralke« in pretiranega paternalizma, ki mnogokrat spremlja preventivne dejavnosti (Kroflič 2005).

Med **psihološkimi teorijami** socialnega učenja in spodbujanja moralnega razvoja, ki se najpogosteje uporabljajo za osnovo socialnega učenja, velja omeniti klasično behavioristično pogojevanje (podkrepitev vedenjskih vzorcev z nagrado oziroma kaznijo), usmeritev v zmožnost moralnega presojanja in razumevanja drugega kot drugačnega (kognitivizem) ter sodobno kombinacijo obeh pristopov – tako imenovani vedenjsko-kognitivni pristop. V šoli se pri pouku in razrednih urah najpogosteje uporablja spodbujanje etičnega argumentiranja, ki sledi Piaget-Kohlbergovim načelom kognitivizma, strateški cilj srednješolskega izobraževanja pa naj bi bili po tem modelu identifikacija in ponotranjenje temeljnih družbenih norm ter uporaba le-teh kot kriterijev moralnega ocenjevanja konfliktnih situacij

(npr. ocenjevanje kakovosti vodenja diskusije glede na načelo demokratičnosti kot temeljno družbeno vrednoto). Med težavami, ki jih povzroča ta paradigma razvoja moralnega presojanja, se v teoriji omenja šibek transfer tako naučenih veščin v realne življenjske situacije (dijak, ki uspešno rešuje abstraktne dileme pri pouku, enakih strategij ne uporabi pri reševanju konkretne konfliktna situacije), pretiran poudarek na konformnem vedenju (utrjevanje konvencionalne morale), pa tudi prevelika vera v moč racionalnega presojanja. Da bi povečali motivacijsko komponento (da bo torej dijak naučene veščine zares uporabljal v konfliktnih situacijah), nekateri prisegajo na vedenjsko-kognitivni pristop (utrjevanje sprejemljivega vedenja tako s klasičnimi behaviorističnimi spodbudami, kakor z razumevanjem vrednosti uporabe določene strategije za lastno dobrobit kljub upoštevanju potreb sočloveka), drugi v identifikacijo z vrednotami (humanistični pristop), najnovejši poskusi pa gredo v smeri oblikovanja induktivnega pristopa (usmeritev v krepitev empatičnih zmožnosti in odgovornosti do obličja drugega). Indukcija kot disciplinska praksa predpostavlja vztrajanje na odgovornosti dijaka za posledice lastnega ravnanja na tak način, da ga opozorimo na škodo/bolečino, ki jo je prizadejal drugemu, s tem vzbudimo občutek empatične krivde (nelagodja ob stiski »žrtve«) ter namero dijaka, da se znebi emocionalnega distresa (nelagodja, ki ga povzroča krivda) na način, da poskuša napako popraviti. Po mnenju mnogih teoretikov (Hoffman, Gibbs, Kristjansson, Kroflič) gre za obetajoč vzgojni pristop, ki na področju moralne vzgoje razkriva nov tip normativnosti in odgovornosti (do sočloveka, do skupnosti, do naravnega okolja), vzgoji zagotavlja motivacijsko podlago (v tako imenovanih pro-socialnih čustvih, kot so empatična krivda, sočutje itn.) ter jo hkrati odmika od družbenega konformizma (morala kot ponotranjenje družbenega normativnega sistema) (Kroflič 2008a).

Na koncu velja omeniti **še nekaj konceptov**, ki niso nastali v okviru prej omenjenih temeljnih družboslovnih ved. Koncept opolnomočenja izpostavi potrebo, da s šolsko vzgojo krepimo posameznikove zmožnosti in motivacijo, da prevzame aktivno vlogo v procesih odločanja o lastni usodi ter usodi skupnosti, v katero je aktivno vključen. Spodbujanje aktivne in odgovorne participacije v procesih odločanja o bivanju v šoli je še posebej pomembno, ko gre za dijake iz marginaliziranih družbenih skupin (priseljenci, revni, hendikepirani itn.), pa tudi za celotno šolsko skupnost, če upoštevamo empirične ugotovitve o vrednotah mladih, ki kažejo na zelo šibko zanimanje mladih za politično razsežnost vključevanja v ustaljene oblike soodločanja (razredna in šolska skupnost). Koncept osebnega angažmaja oziroma zavezanosti ravnanju v skladu z izbranimi etičnimi ideali izpostavlja pomen motivacije za pro-socialno in etično delovanje, ki se najučinkoviteje

razvija ob pozitivnih izkušnjah dijaka z vključenostjo v ustrezne dejavnosti (Kroflič 2004). Za probleme, povezane z nedisciplino v šoli, je še posebej zanimiv koncept odstranjevanja ovir, ki vodijo v frustracijo dijaka, slednja pa mnogokrat v oblike nasilnega ali samodestruktivnega vedenja. Med najučinkovitejšimi ukrepi velja omeniti razvoj tako imenovanih podpornih mrež za rizične posameznike (pomoč odraslih oseb, ki jim posameznik zaupa, vključevanje vrstnikov – potencialnih prijateljev in seveda staršev) (Kroflič 2008) in izboljševanje kulture sobivanja in pozitivne klime, saj so ravno to dejavniki, na katere lahko strokovni delavci v šoli neposredno vplivajo (Peček in Lesar 2006).

Kratek prikaz ključnih teoretskih konceptov kaže na bogastvo idej, s pomočjo katerih se lahko lotimo bolj kompleksnega oblikovanja vzgojnega koncepta šole in disciplinskega režima kot njegovega sestavnega dela. Mnoge od navedenih idej je mogoče smiselno povezovati, predvsem pa je potrebno dodatno strokovno izpopolnjevanje za strokovne delavce šole, da spoznajo to široko paleto idej in utemeljitve, kaj so močne točke in kaj pomanjkljivosti/nevarnosti posameznega pristopa. To je še posebej pomembno, ko na sistemski ravni ali na ravni šole kot celote začnemo uvajati določene ukrepe (npr. alternativni ukrepi, ki jih je določil nov *Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah* iz leta 2007), saj je njihova učinkovita uporaba v veliki meri odvisna od prepoznavanja okoliščin, v katerih ima lahko posamezen ukrep pozitivne učinke, ter od osnovne teoretske logike, na kateri je ukrep utemeljen, saj je ena od dolžnosti učitelja/razrednika, da zna dijakom (mnogokrat pa tudi njihovim staršem) uporabo izbranega ukrepa ustrezno strokovno razložiti.



Mojca Peček Čuk in Robi Kroflič

Institucionalni vzgojni dejavniki (na ravni šole in na ravni razreda)

V pričujočem poglavju se bomo seznanili s temeljnimi spoznanji o možnostih, ki jih ima šola za doseganje vzgojnih učinkov. Že ob obravnavanju različnih teoretskih pristopov, ki pojasnjujejo zakonitosti razvoja morale, vlogo sankcioniranja nedopustnega vedenja, modele socialnega učenja in spodbujanja moralnega razvoja, ter konceptov, s katerimi pojasnjujemo vlogo različnih akterjev vzgojne komunikacije, smo se srečali z vrsto predlaganih ukrepov, ki naj bi imeli moč pozitivnega vzgojnega vplivanja na dijaka (npr. učiteljev zgled, delovanje mehanizmov demokratičnega odločanja na ravni razreda oziroma šole, prostovoljno delo in medsebojna pomoč, oblikovanje vključujoče klime in kulture sobivanja, vzgojna dimenzija učne snovi itn.). Na tem mestu želimo izpostaviti bolj poglobljen uvid v delovanje posrednih in neposrednih vzgojnih dejavnikov ter ugotoviti, katere od vzgojnih dejavnikov je smiselno aktivirati na ravni vzgojnih prizadevanj v razredu, na šoli kot celoti in na ravni povezovanja šole z lokalnim in globalnim okoljem.

Šola, kakor tudi druge vzgojno-izobraževalne institucije, so socialni sistemi, v katerih deluje vrsta posrednih in neposrednih vzgojnih dejavnikov. Slednje lahko poimenujemo tudi realni vzgojni dejavniki, saj so z njimi povezani neposredni vzgojni učinki. Razlikovanje teh dveh vrst dejavnikov je izjemno pomembno, saj posredni vzgojni dejavniki zgolj usmerjajo delovanje neposrednih, kar pomeni, da zgolj ukvarjanje s pomenom prvih še ne zagotavlja učinkovitega vzgojnega vplivanja.

Ena velikih zmot, ki lahko izhaja iz laičnega razmišljanja o kurikularni dimenziji vzgojnega načrtovanja, je sprejetje predpostavke, da je dober vzgojni načrt na strateški in operativni ravni že zagotovilo za uspešno vzgojo. Zagovorniki takšnega »papirnega pristopa« preprosto pozabljajo, da razni pravilniki, hišni redi, vzgojni načrti podobno kot predmetniki in učni načrti sami po sebi ne vzgajajo, ampak zgolj bolj ali manj uspešno usmerjajo delovanje neposrednih vzgojnih dejavnikov. Da bi uspešno opravili to usmerjevalno vlogo, pa moramo na ravni načrtovanja zagotoviti vsaj dva strukturna pogoja:

- Temeljito poznavanje narave posameznih neposrednih dejavnikov in teoretskih okvirov, s katerimi bomo uskladili njihovo delovanje in
- dovolj visoko stopnjo strinjanja med strokovnim osebjem šole o izbiri ključnih vzgojnih dejavnikov ter seveda o temeljnih strateških ciljih vzgojnega vplivanja.

Če torej ne *Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah* (2007) ne nabor vzgojnih in socializacijskih ciljev v učnih načrtih niti sam vzgojni načrt še niso neposredni

vzgojni dejavniki, kako jih torej prepoznati? Med neposredne vzgojne dejavnike (imenujemo jih lahko tudi realni vzgojni dejavniki) štejemo tiste dele šolske realnosti, ki neposredno vzgojno vplivajo na razvoj dijakove osebnosti, najdemo pa jih lahko tako med elementi, ki so načrtovani v okviru učnih načrtov in izvedbenih kurikulumov, kakor tudi med elementi, ki se oblikujejo bolj spontano kot preplet mnogih subjektivnih (na primer učiteljeva subjektivna stališča in vrednote) in objektivnih dimenzij (na primer šolska kultura in umeščenost šole v ožje in širše družbeno okolje). Naj na tem mestu navedemo le najpomembnejše:

- nabor vzgojne tematike posebnih vzgojnih predmetov in dejavnosti, kot so državljanska vzgoja, etika in religije, prostovoljno delo, tematika razrednih ur itn.,
- nabor vzgojne tematike izobraževalnih predmetov (naravoslovni predmeti, družboslovni in humanistični predmeti) in strokovno vsebinskih sklopov oz. modulov (opravljanje strokovne prakse),
- metodični pristop k poučevanju,
- učitelj,
- medvrstniški odnosi,
- splošna kultura sobivanja in klima na ravni razreda oziroma šole,
- različna družbena dogajanja v lokalni ali širši družbeni okolici, ki od zunaj vplivajo na delovanje šole (npr. družbeni ugled profesije, splošen odnos do poklicnega šolstva, kakovost partnerskega sodelovanja med šolo, predstavniki delodajalcev, uglednimi nosilci kulturnega dogajanja v lokalnem okolju itn.),
- dogovorno oblikovanje vzgojnega koncepta šole.

Navedeni vzgojni dejavniki se praviloma oblikujejo na dveh ravneh načrtovanja vzgojnih vplivov:

- na ravni šole kot celote in
- na ravni razreda.

4.1. Načrtovanje neposrednih vzgojnih dejavnikov

Preden si natančneje pogledamo vzgojne dejavnike na nivoju šole in razreda, si poglejmo nekaj spoznanj, ki jih je potrebno posebej izpostaviti med načrtovanjem delovanja neposrednih vzgojnih dejavnikov. Ta spoznanja se dotikajo *enotnosti disciplinskega režima*, posebne skrbi za *hitre intervencije pri najbolj problematičnih dijakih in načel oblikovanja šolske (in razredne) skupnosti*.

4.1.1 Načrtovanje disciplinskega režima

Čeprav smo že poudarili, da vzgojna dimenzija presega načrtovanje disciplinskega režima, predstavlja slednji pomembno ravnino vzgojnega koncepta javne šole z nekaterimi specifičnimi zakonitostmi, ki jih velja izpostaviti. Najprej želimo poudariti, da avtorji, ki proučujejo bolj kompleksne načrte disciplinskih režimov, izpostavljajo dve oziroma tri ravnine disciplinskih ukrepov (Pšunder 2004):

- dejavnike preventivne discipline,
- dejavnike korektivne discipline,
- nekateri pa posebej omenjajo tudi dejavnike podporne discipline.

Načrtovanje preventivne discipline zajema praviloma tri temeljna področja, in sicer skrb za odnose v okviru vzpostavljanja prijetne, sproščene in spodbudne razredne in šolske klime, pripravo in izvajanje pouka ter organizacijo, vodenje in upravljanje razreda.

Doživljanje pozitivnih medosebnih odnosov mnogi avtorji pojmujejo kot eno temeljnih človekovih potreb, ki se lahko v primeru, če ni zadovoljena, negativno odraža v vedenju in učenju učencev. Nekateri avtorji pa ne govorijo le o pomenu vzpostavljanja dobrih medosebnih odnosov med učiteljem in učenci, temveč tudi o pomenu učiteljeve skrbi, ki jim pomeni več kot vzpostavljanje dobrih medosebnih odnosov. Učiteljeva skrb za učence v praksi med drugim pomeni spodbujanje dialoga z učenci, dovezetnost za njihove potrebe in interese ter vključevanje in uporaba raznovrstnih aktivnosti in materiala, kar pa posega že na drugo področje preventivnega delovanja.

Drugo področje preventivnega delovanja je povezano z učiteljevimi pripravami na učni proces in z izvajanjem učnega procesa. Raziskave so potrdile, da je neprimerno vedenje mogoče pogosto povezati s slabim načrtovanjem učnega procesa, z uporabo neučinkovitih učnih metod in z onemogočanjem dijakom, da bi doživljali uspehe. Nasprotno je dobra motivacija dijakov za učenje tesno povezana z učiteljevo preudarno in premišljeno pripravo na učni proces, ki predvideva in tudi v praksi temelji na uporabi takšnih učnih metod, ki upoštevajo razvojne sposobnosti dijakov, jim omogočajo aktivno sodelovanje in tako preprečujejo, da bi bili vključeni v manj ustvarjalne aktivnosti.

Tretje, širše področje preventivnega delovanja se povezuje z dejavnostmi, ki se nanašajo na organizacijo, vodenje in upravljanje razreda. V okviru tega področja je

potrebno posebej poudariti oblikovanje pravil vedenja in posledic za kršitve. Da bi spodbudili odgovornost učencev za lastno vedenje, je treba razmisliti o aktivnem sodelovanju učencev pri navedenih aktivnostih, kjer je mogoče in smiselno, pa je k sodelovanju potrebno pritegniti tudi starše.

Načrtovanje korektivne discipline praviloma temelji na načelu najmanjše stopnje posredovanja, to pa je izpeljano iz pravno-penološkega načela uporabe vzgojnega ukrepa (kazni) kot skrajnega sredstva. Ideja tako imenovanega disciplinskega kontinuuma, ki sta jo izoblikovala Wolfgang in Glickman, temelji na ideji, da ko se dijak vede neprimerno, naj bi učitelj najprej uporabil disciplinske tehnike z minimalno kontrolo in dovolil dijaku, da sam spremeni lastno vedenje. Če so tehnike z malo kontrole neuspešne, naj bi se učitelj pomikal k uporabi tehnik z vedno več kontrole, dokler ne bi dosegel želenih rezultatov. Avtorji kontinuuma so prepričani, da na opisan način pri dijakih spodbujamo samodisciplino in odgovornost, saj jim omogočamo ustrezno stopnjo avtonomije glede na njihove razvojne značilnosti.

Ideja podporne discipline pa se že nanaša na ukvarjanje z vzpostavljanjem tistih mehanizmov, ki še posebej najbolj rizičnim dijakom zagotavljajo zadovoljevanje tistih spektrov potreb, ki jih takrat, ko so nezadovoljene, praviloma silijo v moteče vedenje. Danes prevladujoče teorije odklonskega vedenja namreč izpostavljajo pomen frustracij za nastanek najbolj problematičnih odzivov, kot so različne oblike agresivnega (ali celo nasilniškega vedenja) in samo-destruktivnega vedenja (nagnjenost k zlorabi alkohola, drog, motnje hranjenja itn.). Avtorji, ki v načelu ničte tolerance do nasilja in zlorabe drog prepoznavajo problematično strategijo, ki vsaj najbolj rizične posameznike kljub ideji disciplinskega kontinuuma privede do groženj z izključitvijo, želijo tako z modelom oblikovanja podpornih mrež (med družino, prijatelji, sošolci in strokovnimi službami, ki se praviloma vključujejo v obravnavo) zagotoviti izboljšanje počutja rizičnega posameznika in izboljšati njegove možnosti za zadovoljevanje tako imenovanih socialnih potreb. Odklonsko vedenje je namreč mnogokrat za vrstnike in učitelje zelo moteče, zato se rizični posameznik še posebej z nasilniškim vedenjem (kot »klicem na pomoč») znajde v začaranem krogu (samo)izključevanja iz zanj pomembnih socialnih sredin. Podporne mreže pa naj bi bolj kot modeli individualnega psihološkega svetovanja izboljševale prav probleme z vključevanjem teh posameznikov v razredno in šolsko skupnost.

4.1.2 Oblikovanje razredne in šolske skupnosti

Zaradi zgoraj omenjenega želimo na tem mestu predstaviti še nekaj ključnih idej za *oblikovanje razrednih in šolskih skupnosti*, ki bi omogočale oblikovanje spodbudne klime in kulture. V zadnjih dvajsetih letih, ko se v teoriji postopoma zmanjšujejo klasične dihotomije med zagovorom razvoja posameznika in oblikovanjem bolj trdno povezave skupnosti, naletimo na vrsto uporabnih opredelitev kriterijev skupnosti, ki dijakom omogoča boljše možnosti za občutenje varnosti, sprejetosti in vključenosti, hkrati pa jih ne ovira nepremostljivo pri iskanju lastne individualnosti. Ključni poudarki pri nastajanju takih »post-modernih« skupnosti so v iskanju:

- pravične skupnosti,
- skrbne in solidarne skupnosti,
- inkluzivne in interkulturno naravnane skupnosti,
- ideje šole kot vmesnega prostora med zasebnostjo in javnostjo (oblikovanje tako imenovanih »tretjih prostorov«) (Kroflič 2008b).

Bistvo ideje **pravične skupnosti** s soudeležbo pri odločanju je v ločevanju pravičnosti od egalitarizma, ko vse dijake obravnavamo na enak način ne glede na individualne posebnosti, še posebej ko gre za osebnostne lastnosti ali socialne determinante, ki otežujejo njihov optimalen razvoj v družbeni sredini. Pri tem nam pridejo še kako prav opredelitve treh načel pravičnosti po J. Rawlsu:

- načelo enakih možnosti (Pravna enakost pred zakonom in ekonomska enakost na načelih prostega trga, ki ljudem z enako motivacijo in enakimi naravnimi talenti omogočata doseganje enakih družbenih položajev.);
- načelo poštenih enakih možnosti (Za te ni dovolj, da so družbeni položaji dostopni vsem v formalnem smislu, temveč mora vsakdo imeti poštene možnosti, da jih tudi zares doseže – predvsem ne glede na socialni položaj družine. Gre za t.i. socialno pravičnost - razlike v bogastvu so v pravični družbi omejene. Za šolsko politiko to pomeni, da je treba socialne neenakosti korigirati z različnimi kompenzacijskimi programi, neenakosti v izkazanem naporu in sposobnostih pa morajo biti v prid najbolj prikrajšanim oz. tistim, ki so v neki družbi v najslabšem položaju.);
- načelo diference (Ravno na osnovi omejitev načela poštene enakosti možnosti se pojavlja - za izobraževanje - nujnost načela razlike. Pojavlja se torej zahteva, da so neenakosti v izobraževanju v korist najbolj prikrajšanim. To načelo uresničujejo učitelji v razredu, saj je njegovo bistvo individualizirana obravnava učencev. Postopkov, ki jih pri tem uporabi učitelj, se ne da v naprej predvideti in zato tudi ne formalizirati: tako npr. v nekaterih primerih ravnodušnost do

etničnih razlik zagotavlja enakost, v drugih primerih pa vzdržuje neenakosti, prav tako tudi priznavanje razlike lahko ali podleže folklornemu pogledu na druge kulture ali pa vzpodbudi bolj pravično obravnavanje.).

Koncept **skrbne skupnosti** predpostavlja našo usmerjenost v iskanje možnosti, da se dijak znajde v vlogi objekta in subjekta skrbi (da je torej zanj dobro poskrbljeno, poleg tega pa so mu ponujene možnosti, da tudi sam izkusi aktivno držo skrbi za druge osebe, za skupne predmete, naravno okolico in nenazadnje za lasten osebnostni razvoj), zato moramo krepiti medsebojno povezanost, pripadnost in kolegialno pomoč ter krepiti »socialne spretnosti«, potrebne za skrbno prosocialno komunikacijo. Med slednjimi zagovorniki etike skrbi največkrat omenjajo »*potopitev*« oziroma pozornost, usmerjeno k sočloveku in njegovemu posebnemu položaju (empatija), ter »*motivacijski premik*«, ki ga lahko razumemo kot željo po pomoči sočloveku, sposobnost prepoznavanja potreb, relacij in odgovorov na kontekst odnosa ter pomen zgleда, dialoga, praktične izkušnje (s prosocialnimi odnosi oziroma dejavnostmi) in potrditve (»pozitivno sprejetje drugega kot zmožnega in pro-socialno usmerjenega subjekta«). Zato je nujno upoštevati dva koncepta etike skrbi: skrb za, ki je grajena na (realnih) odnosih, in skrb o, ki pa jo lahko razumemo kot vrlino. Koncepta se razlikujeta predvsem glede intenzivnosti odnosa, ki ga ima skrbeči posameznik s tistim, ki je deležen njegove skrbi. M. Noddings pri utemeljevanju teh dveh konceptov navaja primer iz šolske realnosti, kjer je mogoče slišati pritoževanje učencev, da nihče ne skrbi za njih, ko pa govorimo z učitelji iste šole, lahko iz pogovora ugotovimo, da skrbijo za učence, vendar bolj v smislu koncepta »skrbi o«, kar pomeni, da njihova skrb ne izhaja iz konkretnih potreb po skrbi posameznih učencev (v Peček in Lesar, 2006).

Bistvo opredelitve **inkluzivne in interkulturene skupnosti** je v tem, da je namenjena vsem, ki se pri šolanju srečujejo z (nepremostljivimi ali težko premostljivimi) ovirami pri učenju in socialni participaciji, zaradi česar pogosteje izkušajo marginaliziranost, izključenost (bodisi iz šolskega sistema ali iz kurikula). Poleg hendikepiranih in pripadnikov etničnih manjšin so to še: učenci z nižjim socialno-ekonomskim položajem, učenci, ki pripadajo nomadskim skupinam, iskalci azilov in begunci, kot nenazadnje tudi fantje, ki v številnih deželah dosegajo bistveno slabši učni uspeh in so zaradi vedenjske problematike pogosteje preusmerjeni v specializirane programe ali pa izključeni iz šol. Zato zagovorniki inkluzivne in interkulturene skupnosti zagovarjajo načelo, da bi se predvsem šole morale prilagajati raznolikosti svojih učencev in ne

pričakovati, da se bodo vsi učenci zmogli prilagoditi pogosto izrazito okorelemu delovanju šol. Nadalje inkluzivnost ne pomeni le prilagajanje zaradi izboljševanja učnega uspeha, ampak tudi zaradi aktivne participacije pri odločanju. Takšno stališče predpostavlja sprejetje stališča, da heterogenost skupnosti in drugačnost posameznika ni le ovira, ampak tudi vrednota, pomembna za vse (marginalizirane učence in učence večinske populacije), zato je pomemben element razredne in šolske skupnosti graditev inkluzivne kulture sobivanja kot možnosti spontanega sprejetja drugačnosti kot vrednote. Ob tem pa ne gre pozabiti, da so stališča in vrednote učiteljev bistveno bolj pomemben dejavnik inkluzivnosti in interkulturalnosti kot sama metodično-didaktična usposobljenost (glej tudi Peček in Lesar 2006).

In končno, metaforo **skupnosti kot tretjega prostora** predstavita R. Oldenburg in Christopher Lasch v devetdesetih letih dvajsetega stoletja kot idejo prostora odprte, intimne komunikacije, ki se razvije med zasnovo javnega prostora družbenih institucij in zasebnega prostora družine. Če so bili tretji prostori v poznih šestdesetih letih dvajsetega stoletja predvsem pariške kavarne v času študentskih gibanj, je danes osnovni namen tretjih prostorov ustvarjanje alternativnih, utopičnih realnosti, ki človeku omogočijo izstopiti iz singularnosti njihovih služb, družin in politik v svet domišljije, odmora in norčavosti. Iskanje priložnosti za dialog je po raziskavah M. Sidorkina eno temeljnih pričakovanj učencev/dijakov/študentov, ki jih motivira za šolsko uspešnost (to ni niti znanje kot vrednota sama na sebi niti sistemi nagrajevanja znanja v obliki pohval, šolskih ocen, podeljevanja ugodnosti). Šola kot tretji prostor naj bi torej mladim zagotovila možnosti osebno angažiranega delovanja, dialoga in iskanja lastne identitete v širšem družbenem prostoru, ki se zaradi teh ciljev vsaj v okviru obšolskih dejavnosti lahko odreče primatu instrumentalnih vzgojnoizobraževalnih ciljev.

4.1.3 Pravna in pedagoška logika pri obravnavi prekrškov

V zvezi z iskanjem ukrepov, s katerimi se šola odziva na problematično vedenje dijakov, velja omeniti še dve pomembni teoretski vprašanji:

- Razmerje med logiko pravno-administrativnega jezika dokumentov, ki regulirajo področje kurativnih vzgojnih ukrepov (pa naj bodo poimenovani kot »vzgojni ukrepi« ali »alternativni ukrepi«), in pedagoško logiko.

- Usmeritev nekaterih vidnih teoretikov v iskanje ločnic med hujšimi delikti (ki praviloma pomenijo kršitev temeljnih moralnih ali celo pravno-legalnih norm) in lažjimi prekrški (ki praviloma pomenijo kršitev tako imenovanih statusnih deliktov, to je nespoštovanja pravil hišnega reda, ki vzpostavljajo nujnost upoštevanja določenih pravil zgolj zaradi specifičnih značilnosti delovanja šole kot posebne institucije, npr. pravila vedenja v razredu, da ne motimo pouka ipd.).

Če področje uravnavanja preventivnih (pa tudi podpornih) vidikov discipline in oblikovanje ustrezne klime in kulture šole kot skupnosti (socialnega prostora) temelji predvsem na pedagoški logiki argumentacije, ki se je v zgodovini pedagoških idej razvila iz etike, smo v devetdesetih letih dvajsetega stoletja s pravilniki o pravicah in dolžnostih v področje reguliranja reagiranja na kršitve šolskega reda uvedli tudi pravno zaščito dijakov, s tem, da smo na ravni države predvideli osnovno poenotenje pogledov na status najbolj tipičnih kršitev (kategorizacija prekrškov na lažje, težje in najtežje) ter predpisali postopek izrekanja formalnih ukrepov (s tem dejanjem je v strategije reševanja konfliktov prodrla tako imenovana pravna logika dijakovih procesnih pravic) (Šelih 1996). Vdor pravne logike pa je med učitelji povzročil veliko odporov, ki so izhajali iz različnih očitkov pravilnikom, češ da:

- dijakom podeljujejo predvsem pravice, ne izpostavljajo pa dovolj tudi dolžnosti,
- jih dijaki lahko uporabljajo za zaostrovanje konfliktov (najbolj znamenit primer je bilo tako imenovano petnajstminutno zamujanje, ko so prvi pravilniki prepovedovali učitelju, da v primeru manj kot petnajstminutne zamude dijaku vpiše (neopravičen) izostanek),
- so disciplinske prakse kot eden osrednjih elementov vsake vzgoje postale administrativni (upravni) postopki, s tem pa se je zamajala njihova temeljna pedagoška logika,
- omejitve pristojnosti učitelja v postopku izrekanja vzgojnega ukrepa (postopek vodi razrednik in ne učitelj, ki se je znašel v konfliktni situaciji z dijakom) spodkopavajo učiteljevo avtoriteto.

Kljub temu, da so se počasi učitelji na pravilnike navadili (kar dokazujejo izražena stališča o vzgojnih konceptih v javni šoli na posvetu v Žalcu (Pavlovič 2007), tudi za ceno tega, da so bile nekatere sporne postavke ukinjene, npr. prej omenjeno petnajstminutno zamujanje), se bolj strukturiranega razmisleka o načelih kurativne discipline in pravilnikih o pravicah in dolžnostih ne da vzpostaviti, ne

da bi se soočili s ključnimi razlikami med jezikom prava in etično ter pedagoško argumentacijo.

Koncept dijakovih procesnih pravic v postopku izrekanja ukrepa kakor tudi načelo postopnosti kaznovanja (čemur se približuje tudi ideja disciplinskega kontinuuma) in načelo izbrisa ukrepa iz evidence vzgojnih ukrepov izhajajo iz pravnih mehanizmov zaščite obdolženca in legitimiranja kazenskih sankcij v skladu s temeljnimi človekovimi pravicami. Težko je oporekati dejstvu, da moramo tudi v šoli kot družbeni instituciji poskrbeti za osnovno pravno zaščito dijakov in njihovih staršev. Kljub nameri, jasno zapisani v pravilnikih, da mora pri odločanju o vrsti vzgojnega ukrepa pedagoška logika (kaj si od izreka ukrepa obetamo glede izboljšanja vedenja kaznovane osebe) prevladati pred pravno (vsaka kršitev normativnega režima mora biti obravnavana, izrečen mora biti formalni ukrep glede na težo prekrška), ki se je še okrepila z novim *Pravilnikom o šolskem redu v srednjih šolah* (2007) (gre za uvedbo možnosti izrekanja alternativnih vzgojnih ukrepov v primerih, ko presodimo, da bi ti imeli boljši vzgojni učinek kot klasičen formalni ukrep), ne moremo mimo dejstva, da so nastali problemi/očitki posledica nepremostljive razlike med pravno in pedagoško logiko.

Med glavnimi razlikami med pravno in pedagoško logiko (ki sledi logiki etike) bomo izpostavili naslednje:

- Če si pedagogika s svojimi ukrepi prizadeva za vzpostavitev odnosne bližine med učiteljem in dijakom, ki bo omogočala vzgojno vplivanje, je pravni jezik nujno konflikten jezik, ker je na eni strani posameznikova pravica v pravnem sporu instrument, s katerim obdolženec lahko vzpostavi osebno distanco do tožnika (s sklicevanjem na pravico tožniku onemogočimo neposredno ukrepanje oziroma uveljavljanje moči), hkrati pa se moramo zavedati, da lahko pravni sistem reagira na kršitve normativnega režima samo z represivnimi sredstvi (torej s predpisanimi kaznimi, v pravnem registru pa je tudi ponudba alternativnega reševanja spora – na primer mediacije – represivno izsiljena do te mere, da je sodišče dolžno postopek za razrešitev konflikta privedi do zaključka);
- Odnos med pravico in dolžnostjo je v okviru pravne logike bistveno drugačen kot v okviru etične in pedagoške logike. V prvem primeru namreč dodelitev pravice nekemu posamezniku primarno pomeni dolžnost pristojne družbene institucije, da v primeru konflikta zaščiti dotično žrtev (tako na primer prizadeti dijak s pomočjo svojih staršev s sklicevanjem na dodeljene pravice od strokovnega osebja na šoli upravičeno pričakuje, da bodo izpolnili svojo

dolžnost v zvezi z zaščito dijakovih pravic), medtem ko je v etiki in pedagogiki razmislek o pravicah človeka vedno povezan z recipročnimi dolžnostmi (pravice, ki jih priznam posamezni osebi, mora dotična oseba – to je njena dolžnost – priznavati tudi vsakemu drugemu v enaki situaciji). Ko torej želimo v šoli z obravnavanjem temeljnih človekovih pravic vzpostaviti pomen odgovornosti vsakega posameznika za njihovo uresničevanje, moramo nujno izpostaviti etično argumentacijo (Kroflič 2003);

- Uveljavitev procesnih pravic nujno do določene mere omejuje statusno moč (avtoriteto) tistega, ki določa in izvršuje sankcije. V okviru razmisleka o pedagoški avtoriteti to seveda pomeni, da učitelju pravilniki odvzemajo pravico do npr. discipliniranja z grožnjo ocenjevanja ali do zahtev, da učitelj v sporu sam vodi postopek izrekanja ukrepa za dotičnega dijaka. Hkrati pa moramo vedeti, da je avtoriteta, vezana prvenstveno na statusno moč (t. i. apostolska avtoriteta), vsaj v kontekstu razmišljanja o učitelju v javni šoli nesprejemljiv koncept, ki ga bo moral učitelj nadomestiti z avtoriteto, ki izvira iz osebnostne moči (zaradi zgledne etične drža in profesionalnega znanja) in vzajemnega odnosa spoštovanja (dijaka do učitelja in učitelja do dijaka), da je torej avtoriteta odnosen fenomen (Bingham 2008) in prehoden fenomen, ki mora težiti k samo-omejevanju (Kroflič 1997, Sidorkin in Bingham 2004);
- Poseben problem, ki bo v prihodnosti terjal dodatne konceptualne premisleke, pa je vezan na vzpostavitev alternativnih vzgojnih ukrepov (kot so na primer poravnava škode, mediacija za reševanje medvrstniških sporov, opravljanje del v korist skupnosti ipd.). Bistvo teh ukrepov je namreč v teoretski predpostavki, da lahko z določenimi pro-socialnimi dejanji storilec prekrška popravi napako, ob tem pa izkusi etični pomen delovanja v korist žrtve, druge osebe ali skupnosti kot celote. Če jih namreč določa razrednik, sklicujoč se na pravilnik, jih bodo verjetno dijaki doživljali po podobni logiki kot formalne vzgojne ukrepe, torej kot bolj ali manj posrečeno/učinkovito kazen. S tem pa se seveda osnovni namen delovanja v korist drugega (ki je skupna strukturna točka vseh alternativnih vzgojnih ukrepov) v temelju zamaje, saj naletimo na nepremostljive dileme, kot so na primer: ali je pedagoško primerno, da je »dobro delo« doživeto kot kazen? Ali se ob povračilnih ukrepih lahko vzbudijo pro-socialna čustva, tako pomembna za graditev etične usmerjenosti dijaka (npr. sočutje in empatična krivda), če na ravni odločanja, s katerim dejanjem bo storilec »poravnal škodo«, vodilno vlogo pri sprejemanju odločitev odigra učitelj in ne dijak sam? Zato ni naključje, da se je doslej kot najbolj posrečena in učinkovita oblika alternativnega ukrepanja v osnovnih in srednjih šolah izkazal koncept vrstniške mediacije, ki na eni strani ukinja vodilno vlogo

učitelja pri določanju ukrepa za razrešitev konflikta, po drugi strani pa pogovor med storilcem in žrtvijo, ki ga vodi za to usposobljen vrstnik, izpostavlja na prvo mesto mehanizme spodbujanja pro-socialnih emocij (zahteva, da stranki v sporu pazljivo poslušata in upoštevata zgodbo drugega, in iskanje ukrepa, s katerim se zadovoljijo zahteve žrtve in storilca).

Obe skupini ukrepov (klasični kot so npr. formalni vzgojni ukrepi: opomin, ukor, grožnja z izključitvijo in izključitev sama ter alternativni) sodita med tako imenovane korektivne disciplinske ukrepe, ki jih dijaki praviloma doživljajo kot kazni, čeprav je logika njihovega vplivanja na osebnost storilca precej različna. Medtem ko s formalnimi ukrepi praviloma označimo neko dejanje kot nedopustno, za dodatne posledice kršitve pa delegiramo dijakove starše, težijo alternativni ukrepi k možnosti »popraviti napako« oziroma z delovanjem v korist skupnosti pokazati, da si še vedno prizadevamo ostati del socialne sredine, katere skupna pravila smo kršili. Temeljni pogoj za pozitivne pedagoške posledice alternativnih ukrepov je aktivna vloga kršilca in potencialne žrtve pri iskanju oblik poravnave, saj ob predpostavki povračila kot blažjega nadomestila za formalno kazen pozitivna razlika v odnosu do formalnega ukrepa zbledi, dijak pa tak ukrep ocenjuje kot učinkovit z istimi merili kot grožnjo z najhujšo obliko formalne kazni – to je kot grožnjo z izključitvijo. Izključitev seveda ostaja ukrep, primeren, ko vsa ostala disciplinska in vzgojna prizadevanja odpovedo, pa tudi kot opozorilo dijakom, da vzgojni ukrepi lahko vodijo k resni kazni, a zavedati se moramo, da izključitev problemov ne rešuje, ampak jih zgolj prelaga na ramena nekoga drugega (druge šole ali institucije, ki se ukvarja s prevzgojo problematičnih mladostnikov). Dejstvo je, da še posebej tisti alternativni ukrepi, ki imajo možnost krepitve pro-socialne občutljivosti za položaj sočloveka ter pozitivne izkušnje situacije, ko lahko z delovanjem v skupno dobro povrnemo zaupanje članov skupnosti v našo pripadnost, lahko delujejo učinkovito le ob ustrezni strokovni podpori učiteljev ter ob smiselni vgraditvi teh ukrepov v celoto vzgojno-disciplinskega režima šole.

Skupna ugotovitev opisane razlike med logiko prava in logiko etike in pedagogike je torej v spoznanju, da je bila logika prava v moderne družbe uvedena z nekoliko drugačnimi predstavami kot logika etike in pedagogike. Pomen prava je namreč preprosto povedano v tem, da določi meje dopustnega in pravila pri sankcioniranju prekrškov (saj je sankcioniranje ali bolje rečeno kaznovanje zavestno prizadevanje zla storilcu kaznivega dejanja, ki mora biti v pravni državi posebej določeno), medtem ko z etiko usmerjamo razmislek o ukrepih, ki bi (znotraj dovoljenega okvirja) lahko spodbujali pro-socialno in moralno naravnost posameznikov.

Šola torej za uspešno delovanje potrebuje tako pravno-administrativna določila kot vzgojne konceptualne rešitve, a morajo biti ta področja logično ločena. Če je pravni logiki podrejeno vprašanje opravičenja izreka določene sankcije, je njena utemeljitev z argumentacijo, zakaj je bilo določeno ravnanje nepravilno, nujno podvržena logiki etike. In če so klasični formalni vzgojni ukrepi podrejeni logiki prava, je vzgojna vrednost alternativnih ukrepov v vzbujanju zavedanja posledic neprimerne vedenja in v vzpostavljanju odgovornosti za posledice ravnanja na način, da se oseba odloči za popravilo krivic, s tem pa tudi za olajšanje lastne krivde, ki izvira iz spoznanja, da je z ravnanjem nekemu prizadejal bolečino ali škodo. Ker je ta mehanizem zburjanja in lajšanja empatične krivde vezan na osebno občutenje situacije, ga je zelo težko voditi po načelih pravne logike.

4.2. Vzgojni dejavniki na ravni šole

Vzgoja v javni šoli je na sistemski ravni formalno predpisana:

- z zakonodajo,
- s pravilniki,
- s katalogi znanj za splošne predmete in strokovno vsebinske sklope oz. module.

Pa vendar je nujno, da vsaka šola zase oblikuje tudi svoj lasten vzgojni koncept, s katerim aplicira in konkretizira tisto, kar je zakonsko določeno, hkrati pa vanj vključi tudi specifiko šole same. Tako npr. formalni okvir določa »vzgojo za odgovorno varovanje svobode, za strpno in miroljubno sožitje ter spoštovanje soljudi« (*Zakon o poklicem in strokovnem izobraževanju 2006*), od šole do šole pa je odvisno, kaj zanjo konkretno to pomeni. Npr. v neki šoli so večje težave v odnosih med dekleti in fanti, kar pomeni, da bo morala šola analizirati, ali sama vzpodbuja konflikte med spoloma, in če jih, kako, ter narediti načrt za odpravljanje morebitnih težav oziroma spodbujanje ustreznih rešitev. Drugod je populacija dijakov, ki je v šoli, kulturno etnično zelo pisna, kar za šolo zahteva aplikacijo strpnosti in spoštovanja drugačnosti na drugačen način. Seveda si tudi vsak učitelj oblikuje bolj ali manj zavestno svoj lasten vzgojni pristop, pa vendar je osnovna razlika med vzgojnim načrtom šole kot celote in vzgojnim načrtom posameznega učitelja v tem, da je prvi običajno bolj formaliziran in da mora biti rezultat usklajevanja med vzgojnimi načrti različnih učiteljev, željami in pričakovanji staršev in dijakov. Šola z vzgojnim načrtom v bistvu oblikuje vizijo, poslanstvo svojega vzgojnega delovanja, natančno določi, katere so tiste vrednote, za katere se bo nedvoumno zavzemala in tudi

kako. To pa pomeni, da je načrtovanje in izvajanje vzgojnega načrta osrednja vzgojna dejavnost šole kot celote.

Pri načrtovanju vzgojne dimenzije na ravni šole bi morali upoštevati naslednje:

- Vzgojni načrt mora upoštevati načela spoštovanja posameznikovih pravic, pravičnosti, etičnega angažmaja, demokracije, interkulturalnosti, socialne usmerjenosti in inkluzivnosti;
- Bolj ko bo vzgojni načrt učinkovit pri odstranjevanju razlogov za morebitno osebno ogroženost, bolj bo zavezoval akterje k izpolnjevanju dogovorov, odgovornemu ravnanju, jih osebno angažiral in jih zavezal k iskanju strokovnih in etičnih odgovorov.
- Večja kot bo stopnja konsenza glede pričakovanj in ravnanj glede vzgojnega načrta med vsemi, ki ga le-ta zadeva (učitelji, svetovalnimi delavci, vodstvom šole, dijaki, starši), večja bo tudi verjetnost, da se bo uspešno uresničeval. V proces oblikovanja je nujno torej vključiti tudi dijake.
- Pri tem se je nujno zavedati, da ni mogoče določiti vzgojnega načrta enkrat za vselej, temveč gre za proces, ki ni nikoli dokončan, saj je potrebno vedno znova ocenjevati njegove učinke in na osnovi evalvacije preoblikovati osnovno zasnovo, pri tem pa vključiti nove akterje, ki so se med tem pojavili. Le na ta način ga bodo lahko vsi čutili kot svojega.
- Prav tako se moramo zavedati, da je proces dogovornega oblikovanja vzgojnega načrta zelo pomemben neposredni vzgojni dejavnik, saj spodbuja tako učitelje kot dijake k etičnemu argumentiranju in iskanju optimalnih rešitev nastalih konfliktov, kar dokazujejo mnogi vzgojno učinkoviti projekti v zgodovini pedagoških idej (npr. Kohlbergov koncept šole kot pravične skupnosti, Neillov koncept sobotnih srečanj v šoli Summerhill itn.).
- Bolj ko bo zajel dejansko specifiko šole (dijaki s posebnimi potrebami, dijaki vozači, socialno-ekonomski status dijakov, kulturno okolje, iz katerega dijaki prihajajo, ...), bolj ga bodo akterji lahko sprejeli kot svojega.
- Bolj ko bo načrtno povezal in omogočal usklajeno delovanje različnih vzgojnih dejavnikov (učiteljeva osebnost, pravila, vsebina poučevanja, odnosi med učitelji in dijaki...) in več dejavnikov ko bo identificiral, manjša bo možnost delovanja dejavnikov skritega kurikula in s tem manipulacije in indoktrinacije ter neuskklajenost med dejavniki uradnega in prikritega kurikula, med sporočili, ki jih dijaki dobijo na verbalnem nivoju, in tistimi, ki jih dobijo preko odnosov, ki se na šoli vzpostavljajo.
- Bolj ko bo usklajeno načrtovanje in delovanje vzgojnih dejavnikov pri različnih predmetih, bolj bo učinkovit.

- Manjša ko bo stihijskost pri vključevanju različnih posebnih projektov v šolo kakor tudi ponudba na področju izbirnih, obšolskih, interesnih dejavnosti, ter bolj kot bodo le-ti izhajali iz vizije in potreb šole, bolj bodo lahko podprli uspešno uresničevanje vzgojnega načrta šole.
- Jasnejše ko je zavedanje povezanosti med disciplinskim pristopom in moralnim razvojem dijakov ter premislek o tem, kako uskladiti delovanje vzgojnih in disciplinskih dejavnikov, večja je verjetnost, da bo vzgojno delovanje šole usklajeno z vzgojnim načrtom.

Osnovno pravilo učinkovitega vzgojnega delovanja na ravni šole izhaja iz upoštevanja treh temeljnih vzgojno-teoretskih zakonitosti:

- Čim bolj so usklajeni vzgojni dejavniki, tem večji je vzgojni učinek.
- V primeru neusklajenega delovanja imajo bolj spontani dejavniki prikritega kurikuluma večji učinek od bolj formaliziranih dejavnikov uradnega kurikuluma.
- Z vidika kurikularnih konceptov šola, ki vzgaja brez ozaveščenega vzgojnega koncepta, deluje po načelu anarhičnosti, s tem pa tvega povečevanje obsega disciplinskih konfliktov in hkrati posledično tudi upad izobraževalnih rezultatov.

S čim vzgaja šola kot celota:

- Z uveljavljanjem pravil šolskega in hišnega reda; z določanjem pravic dijakov, njihovih dolžnosti in prepovedi; s sistemom izrekanja pohval, priznanj in podeljevanjem nagrad; z vzgojnimi ukrepi in načini izvajanja, pri čemer ne gre le za to, kakšni ti vzgojni ukrepi so, temveč ali imajo učinek in ali vzpodbujajo moralni razvoj dijakov, na drugi strani pa je pomembno tudi to, kako se izvajajo vzgojni ukrepi, kdo npr. je tisti, ki prvi rešuje nastali konflikt, če ni rešen, kakšen je postopek v nadaljevanju; s sistemom opravičevanja odsotnosti ...
- Z načini organiziranosti dijakov - oddelčne skupnosti in skupnosti dijakov na šolski ravni, pri čemer je osnovno vprašanje, kako resno se jemlje predloge, mnenja in pobude, ki jih oblikujejo.
- S sodelovanjem med šolo in starši, pri čemer ne gre le za to, da se staršem posreduje osnovne informacije o šoli in njihovem otroku, temveč se jih upošteva pri oblikovanju politike in prakse šole.
- Z delovanjem šolske svetovalne službe; gre za vprašanja, kako se šolska svetovalna služba vključuje v delovanje šole kot celote, katere oblike pomoči dijakom in učiteljem so vzpostavljene, na kakšen način – izven razreda ali v razredu, predvsem dijakom ali tudi učiteljem; kakšno je sodelovanje z učitelji.
- S ponudbo izvenšolskih dejavnosti.

- S sodelovanjem med šolo in lokalno skupnostjo.
- S sodelovanjem med šolo in socialnimi partnerji (predstavniki delodajalcev, mentorji dijakov na praktičnem usposabljanju z delom itn.).
- S sodelovanjem šole s širšim/evropskim okoljem (vključevanje v projekte, pobratene institucije).
- S posebnimi projekti/strateškimi usmeritvami na ravni šole: »varna šola«, preprečevanje osipa, načini vključevanja marginaliziranih skupin dijakov v šolo – vprašanja inkluzije (glede na spol dijakov, SES, narodnost in materni jezik, svetovnonazorsko usmeritev, šolsko poduspešnost, posebne potrebe), vzpodbujanje medkulturnega dialoga.

Medtem ko so zgoraj opisane dejavnosti, s pomočjo katerih dosega šola vzgojni učinek, lahko bolj ali manj formalizirane, pa je nujno izpostaviti še eno, ki je v bistvu odraz konceptualizacije zgoraj opisanih dejavnikov, in sicer šolsko kulturo in klimo (pri čemer je pojem kulture širši od pojma socialne klime, saj poleg kakovosti medosebnih odnosov zajema še vrsto materialnih in organizacijskih vidikov življenja na šoli, ki dejansko predstavljajo nekakšno sinergijo vseh prej naštetih dejavnosti). Da bi bila šola skrbna, konstruktivna vzgojno-izobraževalna institucija, je nujno, da usmerja svojo aktivnost v ustvarjanje vzpodbudne šolske klime. **Ali bomo uspeli zagotoviti vzpodbudno šolsko klimo in kulturo** (Gomboc (2007) to navaja kot proaktivne dejavnosti), **je odvisno od sledečega:**

- Ali daje šola občutek varnosti, zaupanja in sprejetosti, ali postavlja v ospredje dejavnosti medsebojne povezanosti in sodelovanja?
- Ali se znotraj šole oblikujejo jasni dogovori o temeljnih vrednotah skupnega življenja in načinih ravnanja? Kdo sodeluje pri njihovem oblikovanju (ali sodelujejo tudi dijaki), kako se udeležujejo, kaj se naredi s kršitelji?
- Ali dijake aktivno vključujemo v načrtovanje, izvajanje, vrednotenje učenja in dela?
- Ali sistematično razvijamo socialne spretnosti, organiziramo npr. prostovoljno delo in vrstniško pomoč?
- Ali poudarjamo in nagrajujemo zgledno vedenje dijakov in se o tem pogovarjamo?
- Ali obravnavamo različne življenjske probleme vrstnikov in jih usposabljammo za uspešno reševanje takih problemov?
- Ali dijake navajamo na procese samovrednotenja, samokontrole in sprejemanja odgovornosti?
- Ali izvajamo dejavnosti, ki povezujejo dijake, delavce šole, starše in lokalno skupnost?

- Ali izvajamo preventivne dejavnosti za preprečevanje zasvojenosti, nasilništva in drugih odklonskih pojavov?
- Ali povečujemo nadzor na določenih krajih ob določenih urah?
- Kakšna je odzivnost in pravočasnost šole pri reševanju problemov, kako načrtno jih rešuje?
- Kaj se dogaja med odmori, kosili oz. v času, ko pouk ne poteka, a so dijaki v šoli?
- Kakšno je vodstvo šole – ali pridobiva in upošteva mnenje učiteljskega kolektiva, dijakov in tudi staršev?
- Kakšna je klima med zaposlenimi, ali se zaposleni v šoli dobro počutijo, so njihova mnenja upoštevana?
- Ali se in kako se praznujejo prazniki?
- Ali se ustvarja identiteta šole – tudi s pomočjo oblikovanja šolskih simbolov, z medšolskimi tekmovanji?
- Ali so učitelji dostopni za pogovore tako z dijaki kot s starši?

4.3. Vzgojni dejavniki na ravni razreda

Vzgoja se seveda dosega tudi na nivoju razreda (o tem glej tudi Strmčnik, 2001). Vzgoja v razredu poteka po naslednjih poteh:

- kot direktna vzgoja,
- s predpisanimi učnimi vsebinami,
- s priložnostnimi učnimi vsebinami,
- z oblikami in metodami učnega dela,
- z disciplinskim pristopom,
- s socialnimi odnosi in razredno klimo,
- z učiteljevo osebnostjo.

Čista, direktna vzgoja

Gre za vzgojo, ki jo dosegamo skozi nabor vzgojne tematike pri dejavnostih kot so razredne ure, prostovoljno delo, posebni vzgojni predmeti. V poklicnem in strokovnem izobraževanju ni posebnih vzgojnih predmetov, vzgojne elemente pa najdemo v usmerjevalnih ciljnih katalogov znanj splošnih predmetov, strokovnih modulov in integriranih ključnih kvalifikacij. Izpostavljanje vzgoje v šolah na ta način izhaja iz prepričanja, da le vzgoja, ki jo dosegamo posredno, npr. preko

načina poučevanja in odnosov, ni dovolj za oblikovanje samostojne, odgovorne in kritične osebnosti, sposobne dogovarjanja in življenja v svetu različnosti. Šola mora imeti tudi predmete in vsebine, katerih namen je načrtno razpravljanje in vrednotenje med različnimi koncepcijami življenja, kakor tudi preizkušanje spretnosti dogovarjanja. Cilj tovrstne vzgoje je oblikovati posameznika, ki je opremljen s tolikšnim in takšnim znanjem o družbi, ki mu omogoča oblikovanje samostojnih odgovorov na družbena in etična vprašanja ter oblikovanje etične drža, ki mu omogoča razumevanje samega sebe, svoje socialne identitete, lojalnosti, predsodkov, kakor tudi spoštovanje drugih in njihovih vrednot, razvijanje spretnosti sodelovanja, kot so zbiranje informacij, organiziranje in evalvacija podatkov, sposobnost utemeljevanja in razpravljanja, razsojanja, sposobnost komunikacije in akcije. To pomeni, da tudi tovrstna vzgoja ne sme biti omejena le na poučevalni vidik. Znanje je namreč le delno uporabno, če ne vodi k oblikovanju drža in pridobivanju spretnosti. Drža so lahko le predsodki, če ne temelji na razumevanju, akcija pa potrebuje smernice, ki izhajajo iz drža, in je neučinkovita, če nima za osnovo znanja (Heater, 1990). Ali povedano metaforično z idejami J. Deweya iz začetka dvajsetega stoletja: poučevanje etike je mnogokrat »hromo« (še posebej, kadar z dijaki rešujemo abstraktne moralne dileme, tega znanja praviloma ne prenesejo na reševanje konkretnih konfliktov), vzgoja le kot graditev ustreznih moralnih odnosov – etosa pa »slepa«, saj iskanje ustreznih rešitev konfliktov predpostavlja vednost o temeljnih etičnih kriterijih, med katerimi velja omeniti zlasti načela spoštljivosti, pravičnosti in skrbnosti/angažiranosti.

Regularne učne vsebine

Vzgoja poteka preko posredovanja vsebine in na ta način dijaki nevsiljivo in naravno sprejemajo raznovrstne vrednote, torej se vzgajajo. Za učitelje je zelo pomembno, da se zavedajo tudi te poti vzgoje in da razumejo, kako sami preko posredovanja vsebine tudi vzgajajo, katere vzgojne cilje z vsebino dosegajo. V okviru katalogov znanj je vsebina preko učnih ciljev bolj ali manj natančno določena, učitelj pa ji tudi sam lahko da svoj pomen. Šele če se zavedamo tega, da vsebina že sama po sebi vzgaja, lahko razumemo, zakaj je bila po osamosvojitvi Slovenije takšna borba okoli tega, kakšna bo vsebina zgodovine, katere dogodke v zgodovini se bo izpostavilo in kako, kaj se bo izpustilo. Dijaki bodo že iz tega, kako se bodo dogodki predstavili, kaj se bo predstavilo, videli, kdo je tisti, ki piše zgodovino, in preko tega bodo dobili npr. tudi odnos do sveta,

v katerem živijo. Skozi vsebino predmeta se ne da povedati vsega, vedno je potrebno narediti selekcijo, selekcija sama po sebi pa ima vzgojne razsežnosti. Zato je tudi razumljivo, zakaj npr. v ZDA feministke poudarjajo, da je tisto, kar se v šoli učimo, his-story in da pozabljamo na her-story. Do podobnega zaključka bi lahko prišli z analizo slovenščine – ni nepomembno katere pesnike in pisatelje se bere in katere ne. Vsak nosi s seboj duh časa, v katerem je njegova stvaritev nastajala, in tudi vrednote, ki jih želi izpostaviti. Vzgajajo pa ne le družboslovni predmeti, temveč tudi naravoslovni, matematika. Za kaj vzgaja biologija? Za kaj vzgaja matematika? Ali nam ne da večkrat vedeti, da je rešitev za neko vprašanje le ena, naj se ne sprašujemo o tem, ali je ena in ena res dva? Pogosto se uči kot dejstvo, ne pa kot vedenje, ki se ravno tako kot druga vedenja spreminja in razvija. Ustvarjalnega kritičnega mišljenja se bodo dijaki lahko naučili le, v kolikor jim vednosti ne bomo posredovali kot izgotovljene, kot absolutne resnice, temveč jim bomo dali vedeti, da je resnic več, da so odvisne od našega zornega kota in da niso dane enkrat za vselej. To lahko dosežemo na ta način, da postavimo razvoj neke znanosti v zgodovinski kontekst, da dijakom pokažemo, kako je do neke resnice prišlo, na katera vprašanja naj bi odgovarjala, kako lahko na neko resnico gledamo iz različnih zornih kotov in na katera vprašanja ta resnica sploh odgovarja ipd.

Herbartovo načelo vzgojnosti pouka pa nikakor ne pomeni, da bo vsako podajanje učne snovi avtomatično poudarilo tudi etično/vzgojno dimenzijo poučevanja. Materijo Antigone, holokavsta ali ekološke katastrofe v Černobilu pri pouku naravoslovja lahko obravnavamo na objektivni informativni način, lahko pa ob obravnavi teh vsebin izpostavimo pomen večnih etičnih vprašanj in vrednost zgodovinskega spomina na dogodke, ki nas opominjajo k ustreznemu vrednotenju in ravnanju v skladu z človeškimi vrednotami. Ali kot je zapisal Herbart, učitelj potrebuje pedagoško in etično znanje kot nekakšen zemljevid, ki ga vodi pri doseganju temeljnih vzgojnih in izobraževalnih ciljev.

Osmišljanje tega pa ni pomembno samo pri poučevanju t.i. splošnoizobraževalnih vsebin, ampak tudi pri strokovnih vsebinskih sklopih, modulih in praktičnem pouku.

Vrednote, ki se lahko obravnavajo kot duh časa, in nanj vezano želeno oziroma pričakovano vedenje lahko povežemo tudi z vrednotami sodobne družbe, jih osmislimo v analizi pričakovanj delodajalec-delojemalec, kakšna so pričakovanja dijakov v omenjenem razmerju.

Priložnostne učne vsebine

To so vsebine, ki niso nujno sestavni del uradnega učnega načrta, povezane pa so z različnimi informacijami, dogodki, doživetji in izkušnjami dijakov, ki so lahko ali pa ne povezane z redno učno vsebino in imajo prav tako vzgojni učinek. Pogosto npr. v učne ure vključujemo informacije o različnih katastrofah, ki so zajele svet, in s tem skušamo pri dijakih vzpodbuditi skrb za druge. V nabor priložnostnih učnih vsebin sodijo tudi pogovori o aktualnih problemih življenja mladih, kot je problematika zlorabe alkohola in drog, motnje hranjenja ali pa tematika, povezana z zdravim načinom življenja, ki je poleg priložnostnih pogovorov vezana tudi na posamezne projektne aktivnosti, kot so akcije »Z glavo na zabavo«, razne športno rekreacijske dejavnosti ipd.

Na srednjih poklicnih in strokovnih šolah je v preteklih letih zaživela tudi ideja projektnih tednov oz. projektnega dela. Dijaki skozi projektno delo spoznavajo določeno tematiko, ki se obravnava kot celota in ne razdrobljeno pri posameznih predmetih. Primer takega projektnega tedna, v okviru izobraževalnega programa Avtoserviser, je bil na primer projektni teden na temo zgodovine avtomobilizma. Dijaki so v sklopu projektnega tedna obiskali muzej, šli v tovarno, pripravili projektno nalogo na temo zgodovine avtomobilizma in jo na koncu predstavili svojim sošolcem, učiteljem in staršem. Pri slovenščini so projektno nalogo obravnavali z vidika jezikovne ustreznosti, pri strokovnih vsebinskih sklopih pa z vidika strokovne teorije in prakse.

Najdemo tudi primere, ko so dijaki vključeni v različna tekmovanja, kot je na primer tekmovanje za najboljšo projektno nalogo v okviru Celjskega sejma. Dijaki imajo možnost, da se s svojim znanjem, spretnostmi in kompetencami potegujejo za zanimive nagrade ne le sami med sabo, ampak tudi med šolami.

Vsekakor pa je potrebno tudi pri snovanju projektov upoštevati želje in interese dijakov in jih aktivno vključiti pri snovanju teme in načrtovanju dela, saj v nasprotnem primeru projektne tedne postanejo spet del obveznih vsebin, ki jih dijaki doživljajo kot nujne in zato zanje lahko pomenijo manjši angažma.

Oblike in metode učnega dela

Od tega, katere oblike (skupinska, delo v dvojicah, individualno delo) in metode (predavanje, razgovor, demonstracija, izkustveno učenje...) učnega dela izbiramo,

je odvisno, za kaj dijake vzgajamo. Tako s samostojnim delom lahko vzpodbujamo samostojnost dijakov, z delom v skupini ali v parih pa skupinsko delo in sodelovanje. Kako učitelj podaja snov, kako sprašuje, kako preverja znanje, kakšna vprašanja postavlja (ali gre pri njih le za reprodukcijo znanja ali za logično sklepanje) so vprašanja, ki si jih moramo zastaviti, ko razmišljamo o vzgojnih učinkih pristopa k poučevanju.

Seveda pa to nikakor ne pomeni, da lahko vrsto in intenzivnost dijakovega osebnega angažmaja pri pouku vežemo le na izbor ustreznih oblik in metod poučevanja. Kot poudarjajo nekateri sodobni teoretiki vzgoje, so lahko klasične oblike podajanja snovi, kot je frontalno predavanje, z manjšimi diskusijskimi vložki enako (ali celo bolj) stimulatивne za dijakovo aktivnost kot popularni seminarji, predstavitve učnih plakatov ipd. Tisto, na kar mora biti učitelj pozoren, je danes splošno sprejeto spoznanje, da so učni rezultati posledica aktivnega učenja, naloga učitelja pa je dijake zvabiti v procese aktivne udeležbe pri pouku in izven njega (samostojno učenje). Prav tako C. Bingham (2008) poudarja, da je dialoška metoda pri pouku lahko izrazito avtoritarna, če učitelj pogovor vodi k potrjevanju lastnih stališč (s tem da ideje, ki se ne skladajo z njegovimi, sistematično spodbija in nasprotno afirmira tiste, ki podpirajo njegovo logiko) in še posebej, ko po njegovem mnenju manj primerna stališča dijakov pospremi z ironičnim zanikanjem.

Disciplinski pristop

Disciplinski pristop učitelja pomembno vpliva na mnoge vidika posameznikovega razvoja, še posebej na moralni razvoj. Vpliva na to, ali bo posameznik razvil odgovornost za prevzemanje kontrole nad lastnim vedenjem in za sprejemanje posledic lastnih dejanj, ali bo sposoben najti ustrezno ravnovesje med lastnimi pravicami in dolžnostmi ter priznavati in spoštovati pravice drugih. Raziskave celo dokazujejo, da učiteljev disciplinski pristop močno vpliva na dijakov interes do posameznih predmetov in do učenja. Govorijo pa tudi o tem, da se ne da govoriti o nekem absolutno vsestransko uporabnem disciplinskem pristopu, ki zagotovo vselej prinaša uspeh. Medtem ko so nekateri pristopi zelo učinkoviti pri delu z nekaterimi dijaki, se pri drugih pokažejo kot povsem neučinkoviti. Učinkovitost pristopa je odvisna tudi od okoliščin, klime v razredu in nenazadnje od učitelja samega, od tega, kateri pristop je njemu samemu bližji. Pomembno je, da učitelj pozna različne modele in tehnike, njihove prednosti in pomanjkljivosti

ter uporabnost v praksi. Pomembno je, da ve, kako bo ravnal ob določenem problemu, hkrati pa tudi, da se zaveda vzrokov za svojo odločitev in posledic, ki jih prinese določena izbira. Seveda pa povedano ne pomeni, da je učiteljev disciplinski pristop lahko povsem poljuben. Izbrani disciplinski pristop mora biti združljiv z zahtevami oz. s pričakovanji šole in skladen s predstavami širše skupnosti, hkrati pa mora upoštevati pravice dijakov. Učitelj mora vselej, ko se odloča o disciplinskem pristopu, izhajati iz dijakovih pravic, discipliniranje mora biti v skladu s človeškim dostojanstvom.

Ko govorimo o disciplinskem pristopu, pa je, kot smo že omenili, nujno izpostaviti pomen ne le korektivne, temveč tudi preventivne discipline, delo v razredu je potrebno namreč organizirati na ta način, da se čim bolj izogne potencialnim disciplinskim problemom, da nedisciplini ne da možnosti, da nastane in se razraste. K temu prispeva prijetna, sproščena in spodbudna razredna klima, ki temelji na pozitivnih medosebnih odnosih med dijaki in med dijaki in učiteljem, učiteljeva izbira in uporaba ustreznih metod, ki kar najbolj vključujejo in motivirajo dijake za učni proces, in učiteljevo vodenje razreda, pri čemer gre za oblikovanje razrednih pravil in razpravljanje o njih, postavljanje vedenjskih standardov v razredu, namenjanje pozornosti izboljšanju vedenja, ukrepanju ob neprimernem vedenju, pri čemer naj bi dijake spodbujali k dejavnemu sodelovanju in soodločanju.

Ker smo o temeljnih načelih enotnega disciplinskega režima že spregovorili ob obravnavi vzgojnih dejavnikov na ravni šole, želimo na tem mestu izpostaviti zgolj še pravilo, da formalne disciplinske postopke vodi razrednik dijaka v postopku, pri tem pa se mora na eni strani posvetovati z učitelji in dijaki, ki so bili vpleteni v konflikt, hkrati pa zagotoviti, da bodo dijak v postopku in njegovi sošolci izrečen vzgojni ukrep lahko sprejeli kot pravičen ter imeli možnost spremljati njegove pedagoške posledice. Obravnava konkretnih vzgojnih konfliktov, pozitivnih rešitev in vprašanj, povezanih z oblikovanjem pozitivne razredne klime, mora biti eno od osrednjih področij obravnave v kontekstu razrednih ur.

Socialni odnosi in razredna klima

Gre za vprašanja, vezana na oblikovanje razredne skupnosti. Gre za odnose, ki se vzpostavljajo med dijaki in učiteljem ter med dijaki samimi, za red in razvrstitve dejavnosti in obveznosti, počutje dijakov in učitelja. Pri tem je zelo pomembno, da učitelj dijake vključuje v učni proces, da dijaki sodelujejo in da se jih upošteva

kot tiste, ki imajo in morajo povedati, kaj si želijo in kako. Z vidika dijakov je pomembno, da se zavedajo naklonjenosti svojega učitelja, kar učitelj kaže tudi s tem, da se zanima za to, kaj se z njimi dogaja, odreagira, če vidi konflikt med dijaki, jih vzpodbuja za sodelovanje, solidarnost. Gre tudi za vprašanje, kako učitelj razrešuje konflikte, ki so dogajajo v razredu, različne moralne situacije, ki se jih mora učitelj na tak ali drugačen način dotakniti in pomagati pri reševanju.

Že Gogala (2005) kot pomembno vzgojno sredstvo izpostavlja tudi skupnost, to je naravna oblika občestva, ki združuje učiteljev osebni odnos do dijakov in notranje duševno sorodstvo med dijaki, zaradi katerega imajo odnosi med dijaki samimi pomembne vzgojne učinke. Razred kot skupnost lahko uspešno deluje brez posebej formaliziranih pravil, če pa so pravila že zapisana, ne smejo pomeniti zgolj mrtve črke na papirju. Ta pa je po njegovem mnenju vedno odvisna od osebne oblike in strukture svojega učitelja. V kolikor torej neka pravila delovanja razreda sprejemamo kot formalizirana, ne bodo učinkovita, temveč morajo kot taka spodbujati odprto komunikacijo in razpravo, pri čemer je potrebno upoštevati, da so najboljša tista pravila, ki so kar najbolj soglasno sprejeta.

Danes se izpostavlja, da je nujno, zato da bi lahko vzpostavili dobro klimo v razredu, na eni strani dati možnost za oblikovanje kakovostnih medosebnih odnosov, na drugi strani pa je pomembno tudi v razredu zelo jasno določiti pravila obnašanja, obveznosti in pravice dijakov in učiteljev, kakor tudi sankcioniranje prekrškov. Pri oblikovanju tega je ponovno pomembno sodelovanje dijakov, saj le tako oblikovana pravila učitelja in dijake lahko tudi zavezujejo, hkrati pa vzpostavljajo spoštljive in zaupanja vredne odnose.

Učiteljeva osebnost

Tisti, ki obarva vse zgoraj navedene načine doseganja vzgoje, je seveda učitelj ali kakor pravi Gogala (1975), je učitelj »najodločilnejši faktor«, ker je od njega odvisno, ali učenci z veseljem, s pazljivostjo in s sodelovanjem in uspešno sprejemajo izobrazbene in vzgojne vrednote. Prek učitelja dobijo učenci tudi stik s kulturo in družbenim življenjem, on izpelje učni program, zbuja v učencih nove interese ter potrebo po spoznanju novih resnic in vrednot. Da pa bi to lahko dosegel, mora imeti sam bogato duhovno življenje, notranjo moč, gotovost in svojstveno osebno moč, iz katere izvira avtoriteta. Učitelj mora biti prava osebnotna avtoriteta, kar je »... vedno samo tisti človek, iz katerega izvira neka svojstvena osebnotna

moč, tako da je za nas avtoritativen, če to hočemo ali ne, če ga priznamo ali se mu upiramo. V čem je njegov vpliv in njegova osebna sila, je psihološko težko določiti. Gotovo pa je v zvezi s celotnim bistvom njegove osebe, z njegovo prepričanostjo in gotovostjo, z njegovo osebno uravnovešenostjo ter enotnostjo, z eno besedo, z njegovo »osebnostjo« (Gogala 2005, str. 195).

Posebno vlogo pri vzpostavljanju osebne avtoritete pa odigra pedagoški eros, saj ravno ta vzpostavi stanje zaupanja in čustvene bližine med učencem in učiteljem, pozneje pa posledično tudi med učencem in posredovano učno snovjo oziroma izkušnjo. Ta ima po Gogalovem mnenju tri oblike (glej Kroflič 2000):

- **Osebni pedagoški eros** – učitelj mora imeti učence rad; to pomeni, da mu učenci niso čustveno brezpomembna stvar in da ni čustveno ravnodušen do njih, da jih nima le za šolski material, ki mu je izročen na milost in nemilost, na katerem bi kazal svojo moč in oblast. Po Gogali posameznik tak odnos bodisi ima ali nima. Kdor ga ima, se ga ne more znebiti, kdor ga nima, ga ne more pridobiti, je pa nujen za uspešno delo pedagoga.
- **Stvarni pedagoški eros** – učitelj mora imeti sam rad tisto, o čemer govori, saj se nam skoraj vedno posreči, kot pravi, navdušiti tudi druge za neko stvar, če mi sami pristno doživljamo zanimanje zanjo.
- **Pedagoški eros do oblikovanja** – učitelju, ki je res pedagog, je pedagoško delo, v katerem živi in se osebno izživlja, tako pri srcu, da ne more živeti brez takega načina dela, pravi.

Med novejšimi poskusi opredelitve osebno dejavnikov kakovostnega učitelja velja omeniti tezo I. Schefflerja, da učiteljevo spodbujanje opolnomočenja dijaka za aktivno participacijo pri demokratičnem odločanju na ravni razreda in šole predpostavlja učiteljevo zaupanje v dijaka, da možnosti aktivnega odločanja ne bo zlorabil v problematične namene (Kroflič 2004), ter ugotovitev harvardskega projekta Goodwork, da kakovostnega učitelja podobno kot predstavnike sorodnih poklicev zaznamujejo trije sklopi temeljnih kompetenc in sicer odličnost (v smislu poznavanja pedagoških zakonitosti in materije iz predmetnega področja, ki ga poučuje), etičnost (v smislu izoblikovane etične zavesti, ki je nujen element kakovostnega ukvarjanja z ljudmi) in angažiranost (v smislu aktivnega prizadevanja za dobrobit dijakov). Ravno v učiteljskem poklicu je tretji kriterij osebne angažiranosti najpomembnejši, saj je edino pravo sredstvo za vzbujanje motiviranosti dijakov za (podobno) angažirano učenje in osebni razvoj (Kroflič 2007).



Mojca Peček Čuk, Klara Skubic Ermenc
in Robi Kroflič

Kako načrtovati vzgojo – sestavine in načela za oblikovanje operativnega metodičnega načrta vzgoje

Če povzamemo dosedanje obravnave prepoznavanja temeljnih vzgojnih dejavnikov na ravni šole in razreda ter načel oblikovanja vzgojnega koncepta, lahko zapišemo, da mora javna šola zato, da bi si lahko obetala ustrezne vzgojne učinke, imeti jasno opredeljene:

- **Temeljne cilje** – vrednote kot *merilo*, ki naj bo še posebej premišljeno opredeljeno v viziji šole.
- **Osnovni teoretski koncept vzgoje** - analitična pedagogika je učitelju lahko »zemljevid« predvidenega delovanja ustreznih vzgojnih dejavnikov. Med predstavljenimi teoretskimi idejami kot možnimi podlagami za oblikovanje »zemljevida predvidenih vzgojnih učinkov« lahko na ravni šole izbiramo različne rešitve, pomembno pa je, da se zavedamo, da mora ta zemljevid nujno vsebovati ključne etične poudarke in načela disciplinskega ukrepanja (ki se povezujejo z upoštevanjem dijakovih procesnih pravic).
- **Konkreten operativni načrt vzgojnih dejavnosti** - instrument uresničevanja vzgojnega koncepta šole; ta načrt lahko obsega različne konkretne pristope k reševanju konfliktov (vrstniška mediacija, restitucija itn.), kakor tudi iskanje učne tematike oziroma posebnih dejavnosti, s katerimi lahko spodbudimo pro-socialni in moralni razvoj dijakov (npr. vzgojni poudarek na ekološki problematiki ali medosebnih odnosih, organizacija medsebojne učne pomoči in prostovoljnega dela, dejavnosti, ki spodbujajo medsebojno povezanost in pozitivno klimo odnosov itn.).
- **Normativne dokumente**, ki omogočajo spoštovanje/zaščito dijakovih pravic s pomočjo jasno opredeljenih pravil, ki določajo dijakove pravice in dolžnosti (zavedati se moramo namreč, da je šola poleg tega, da je velik socialen sistem (skupnost), tudi tipična družbena institucija, v kateri je potrebno poskrbeti za formalno zaščito posameznikov pred možnimi zlorabami, ki se še posebej pogosto zgodijo v postopkih sankcioniranja prekrškov oziroma reguliranja reševanja konfliktnih situacij).

Čeprav so temeljni cilji šole v veliki meri vezani na splošne civilizacijske vrednote, opredeljene v pravnih dokumentih na ravni države ali celo na mednarodni ravni (pri čemer so še posebej izpostavljeni dokumenti na ravni OZN in UNESCO oziroma evropskih resolucij), lahko vsaka šola razmišlja tudi o svojih specifičnih ciljih glede na:

- strokovni profil in vsebinsko usmerjenost izobraževalnega programa (dogovori z zainteresiranimi delodajalci),
- umeščenost šole v lokalno okolje (občina, civilne pobude v lokalnem okolju),
- populacijo dijakov (dogovori s starši).

Kot smo že poudarili, lahko jasno opredeljeni specifični cilji šole okrepijo razmislek o viziji in razvojni usmeritvi ter povečajo občutek pripadnosti vseh udeležencev.

Ključen element operativnega načrta vzgojnih dejavnosti je premislek:

a) O usklajenem in povezanem delovanju večine vzgojnih dejavnikov, pri čemer še enkrat izpostavimo pomembnost:

- usklajenih pričakovanj in ravnanja vseh pedagoških delavcev,
- povezovanja obravnave vzgojnih dimenzij pri vseh šolskih predmetih in kurikularnih dejavnostih,
- odpravljanja neskladja med verbalnimi vzgojno-vrednostnimi sporočili in neformalnimi praksami osebnih odnosov na ravni splošne šolske kulture,
- vpetosti posebnih projektov z vzgojno-disciplinskega področja v splošna načela vzgojnega načrta,
- občutljivega obravnavanja šolske ponudbe na ravni izbirnih vsebin (npr. prostovoljno delo) in formalnih dejavnosti, ki ne posegajo v čas pouka (npr. šolski parlament),
- posebej pomembne ponudbe dejavnosti z vzgojno dimenzijo v realnem, nevarovanem (izvenšolskem) okolju (spodbujanje dijakov k angažiranemu delovanju v lokalnem okolju pri ekoloških, socialnih, kulturnih, športnih dejavnostih itn.).

b) O usklajenem in povezanem delovanju vzgojnih in formalno-disciplinskih dejavnikov, pri čemer se moramo zavedati strukturnih razlik med delovanjem logike etike (kot podlage vzgoji) in logike prava (kot podlage oblikovanju formalno-disciplinskega režima). Če namreč etika izpostavlja recipročnost pravic in dolžnosti ter oblikovanje odnosov, ki temeljijo na medsebojni povezanosti, je logika prava izrazito konfliktna (saj so pravice varovalka posameznika pred nasiljem drugega) in ločuje subjekta pravic in dolžnosti (tudi pravice dijakov v šoli primarno pomenijo dolžnost šole in jih lahko šele v kontekstu etične argumentacije povežemo z recipročnimi dolžnostmi dijakov samih).

Temeljna načela oblikovanja operativnega načrta vzgojnih dejavnosti na ravni šole so:

- Grajen mora biti na doseženem konsenzu med strokovnimi sodelavci šole, uporabniki in predstavniki lokalne skupnosti (Svet šole), pri čemer je smiselno zagotoviti procesno naravo njegovega nastajanja, pri katerem so aktivno udeleženi tudi dijaki.
- Dogovarjanje/nastajanje koncepta mora izhajati iz načela spoštovanja različnih

perspektiv (dijaki iz manjšinskih kulturnih okolij, kakorkoli ovirani dijaki, starši, predstavniki delodajalcev, akterji lokalne kulture in politike, učitelji).

- Oblikovanje šolske kulture mora upoštevati:
 - načelo pravičnosti, demokracije in spoštovanja posameznikovih pravic,
 - načelo inkluzivnosti in interkulturalnosti,
 - načelo pro-socialne usmeritve in etičnega angažmaja.
- Graditev konsistentnega vzgojnega koncepta je sama na sebi osrednja vzgojna dejavnost šole (procesna naravnost).
- Temeljni akter vzgoje je učitelj, zato je potrebno biti še posebej pozoren na:
 - njegove implicitne teorije in poglede na dijake,
 - odstranjevanje razlogov za stanje osebne ogroženosti,
 - osebno zavezanost izpolnjevanju skupnih dogovorov,
 - pedagoško znanje o preventivnem in kurativnem postopanju v zvezi z reševanjem konfliktov in možnostjo vplivanja na krepitev osebne odgovornosti dijakov,
 - poznavanje pomena treh temeljnih kriterijev njegovega kakovostnega delovanja: strokovna odličnost, etičnost, osebna angažiranost.

5.1 Cilji vzgoje v zakonodaji

Namen tega poglavja je analizirati formalne okvire za delovanje strokovnih in poklicnih šol, ki določajo tudi vzgojne dimenzije. Najprej bomo pogledali, kako so na formalnem nivoju določeni cilji vzgoje.

Poglejmo si, kako so z zakonodajo določeni cilji vzgoje. Ti so določeni že z *Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2008)*, ki pred učitelje postavlja naslednje naloge:

- vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi,
- spodbujanje zavesti o integriteti posameznika,
- razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi,
- omogočanje vzgoje in izobraževanja, ki ustrežata stopnji razvoja in življenjski dobi posameznika,

Nadalje so vzgojni cilji določeni še z *Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006)*:

- na mednarodno primerljivi ravni posreduje znanje, spretnosti in poklicne zmožnosti, ki so potrebne za opravljanje poklica in za nadaljnje izobraževanje,
- spodbuja vseživljenjsko učenje,
- izobražuje za trajnostni razvoj,
- razvija samostojno kritično presojanje in odgovorno ravnanje,
- razvija sposobnost za razumevanje in sporočanje v slovenskem jeziku, na območjih, ki so opredeljena kot narodno mešana, pa tudi v italijanskem oziroma v madžarskem jeziku,
- spodbuja zavest o integriteti posameznika,
- razvija zavest o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi,
- vzgaja za odgovorno varovanje svobode, za strpno in miroljubno sožitje ter spoštovanje soljudi,
- razvija in ohranja lastne kulturne tradicije in seznanja z drugimi kulturami in civilizacijami,
- omogoča vključevanje v evropsko delitev dela,
- razvija pripravljenost za vzpostavljanje svobodne demokratične in socialno pravične države,
- vzbuja zavest odgovornosti za naravno okolje in lastno zdravje,
- razvija zavest o pravicah in odgovornostih človeka in državljana,
- razvija nadarjenosti in usposablja za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje.

Zgoraj navedene cilje, ki določajo vzgojo, bi lahko razdelili v dve skupini: cilji, ki se osredotočajo na oblikovanje dijaka kot člana skupnosti (vzgoja za odgovorno varovanje svobode, za strpno in miroljubno sožitje in spoštovanje med ljudmi ter pripravljenost za vzpostavljanje svobodne demokratične in socialno pravične države, razvijanje zavesti o pravicah in odgovornostih človeka in državljana ter o državni pripadnosti in narodni identiteti) in cilji, ki bolj načrtno izpostavljajo vzgojo v smislu celovitega razvoja dijakove osebnosti (razvoj samostojnega kritičnega presojanja in odgovornega ravnanja, spodbujanje zavesti o integriteti posameznika, zavesti odgovornosti ne le za naravno okolje, temveč tudi za lastno zdravje). Zadnji cilj je določen tudi s *Pravilnikom o šolskem redu (2007)*, ki določa preventivno delovanje šole z ozaveščanjem dijakov npr. o varstvu okolja, zdravem načinu življenja in izrabi prostega časa, varovanju pred različnimi nevarnostmi in tveganji, o nasilju, tveganem spolnem vedenju ter jih s tem vzpodbuja k sprejemanju splošno

civilizacijskih vrednot ter seznanja z načinom iskanja ustrezne pomoči, ko se znajdejo v nevarnosti ali stiski (28. in 29. člen).

Ena izmed značilnosti strokovnega in poklicnega šolstva, ki pomembno vpliva tudi na načrtovanje vzgojnih dimenzij šole, je formalni okvir, ki daje strokovnim in poklicnim šolam pri načrtovanju in izvedbi dela precejšnjo avtonomijo ne le na ravni posamezne šole, temveč tudi na ravni učitelja. Na nacionalni ravni so pripravljene in razvite enotne metodologije za pripravo programov in splošnoizobraževalnih delov programov. Na osnovi teh nastajajo tako odprto zasnovani izobraževalni programi, da jih ni mogoče izvajati brez priprave nekaterih izvedbenih dokumentov - izvedbenega kurikula, načrta preverjanja in ocenjevanja in drugih. Slednje morajo pripraviti šole same. Sestavljalci programov in izvedbenih kurikulumov morajo slediti temeljnim usmeritvam in ciljem priprave izobraževalnih programov, ki jih izpostavljajo *Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter srednje strokovnega izobraževanja* (2001). Ta določajo (str. 10), da so izhodišča za določanje ciljev izobraževanja poklicne kvalifikacije, ki izhajajo iz treh ciljnih dimenzij kakovosti poklicnega dela in razvoja: pridobitve strokovno-tehničnega znanja, razvoja ključnih kompetenc in osebnostnega razvoja. Predlagajo, naj bo načrtovanje ciljev izobraževanja, ki jih morajo učitelji pripraviti za posamezne predmete, strukturirano v tri sklope (str. 14):

- informativne cilje;
- formativne cilje – odgovornost, motivacija za učenje, inovativnost;
- socializacijske cilje – družbenokulturne norme poklica, osebnostne lastnosti, povezane s kakovostjo dela v stroki, sodelovanje, družbene in ekološke kompetence.

Izhodišča priporočajo, naj bo posebna pozornost namenjena socializacijskim ciljem, katalogi znanj pa naj bi sledili trem ravnam teh ciljev: osebnostni razvoj, socialna integracija in poklicna etika (Priprava izvedbenega kurikula 2007, str. 55). Praksa priprave katalogov znanj se je oddaljila od navodil v omenjenih Izhodiščih. Ker je prenova programov potekala v več fazah in decentralizirano, katalogi znanj sicer niso narejeni po enotni metodologiji, večini pa je skupno, da ne ločijo med informativnimi, formativnimi in socializacijskimi (vzgojnimi) cilji. Med njimi srečamo rešitev, ki loči med operativnimi cilji (kjer so trije zgoraj omenjeni tipi ciljev pomešani) in med cilji integriranih ključnih kvalifikacij (kjer so tipi ciljev tudi med sabo pomešani). Takšna rešitev z vidika kurikularne teorije ni ustrezna, čeprav je mogoče razumeti, zakaj je do nje prišlo. Odgovor

je v naslonitvi kurikula poklicnih in strokovnih programov na koncept ključnih kvalifikacij oz. kompetenc. Oba koncepta namreč skušata v eno kategorijo združiti tri dimenzije izobrazbe: znanje (informativni cilji), zmožnosti in spretnosti (formativni cilji) ter držo in vrednote (vzgojni in socializacijski cilji). Pa vendar spremljave in evalvacije kažejo, da takšen pristop ni ustrezen, saj se – če se omejimo na vzgojne cilje – le-ti izgublajo.

Če pogledamo cilje, ki naj bi se dosegali v poklicnih in strokovnih šolah, določene na različnih ravneh, lahko vidimo, kako se od splošnega (*Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, 2006*) do bolj konkretnega (Izhodišča ..., katalogi znanj) vzgojni cilji izgublajo in sicer tako po vsebini kot tudi imenovanju. Izhodišča za pripravo programov niti ne govorijo o vzgojnih ciljih, temveč omenjajo le socializacijske, ki so osredotočeni predvsem na poklicno socializacijo, ter formativne cilje, ki izpostavijo razvoj odgovornosti, inovativnosti in motivacije za učenje.

Kaj kažejo evalvacije v zvezi z realizacijo vzgojnih ciljev? Pregled racionalnih evalvacij izvedbenih kurikulov z vidika vzgojne problematike poklicnih šol kaže, da se vprašanju vzgoje ne posveča posebne pozornosti (Skubic Ermenc v Vončina idr. (2006); Skubic Ermenc in Ivanuš Grmek v Klarič idr. (2006a); Skubic Ermenc v Jeznik idr. (2007)):

- V izvedbenem kurikulumu za strokovno vsebinske sklope prevladuje načrtovanje po temah, kar pomeni, da aktivnosti dijakov največkrat niso opisane in če so, so opisane predvsem kot spoznavanje; več višjih kvalitativnih ravni je mogoče najti pri načrtovanju praktičnega pouka; premalo odločanja se prepušča dijakom, če želimo razvijati odgovorno in samostojno ravnanje dijakov, izvedbeni kurikuli so pretežno še vedno usmerjeni na dejavnosti učitelja.
- Ni dovolj poudarka na individualizaciji pouka in dela z dijaki (prilaganje pouka specifičnosti dijakov z namenom doseganja enakovrednih dosežkov oz. znanja); ni dovolj izražena skrb za posameznega dijaka.
- Katalogi znanj naj bi sledili trem ravnam socializacijskih ciljev: osebni razvoj, socialna integracija in poklicna etika (usposabljanje za komunikacijo, timsko delo, delovna odgovornost, etika, strokovna odgovornost, osebne lastnosti, pomembne pri delu ...). Evalvacije izvedbenih kurikulov kažejo, da je v njih sicer mogoče najti nekatere socializacijske cilje, med katerimi izstopajo okoljska osveščенost, varovanje zdravja, odnos do strank, urejenost delovnega okolja, razvoj poklicne identitete in motivacije za poklic, krepitev pozitivne samopodobe in podobno. Vendar pa so ti cilji vključeni zelo sporadično, intenzivneje so zastopani pri projektne delu (Priprava izvedbenega kurikula 2007, str. 56).

Vzgojni cilji so torej določeni na nivoju zakonodaje, na nivoju izhodišč so zapisani predvsem kot socializacijski in formativni cilji, izgubljajo pa se tudi na nivoju načrtovanja izvedbenih kurikulumov. Med zapisanimi cilji v izvedbenih kurikulumih je mogoče najti le nekatere socializacijske cilje, z vidika načrtovanja izvedbe pouka pa je zaznati, da je v ospredju vzgoja za poslušnost, reproduktivnost in ne odgovornost in samostojnost, prav tako pa tudi ni dovolj izražena skrb za prilagajanje pouka specifičnim dijakov. ob tem je nujno izpostaviti, da vzgojnih ciljev šola ne more uresničevati le preko določanja ciljev, vsebin in metod pri posameznih učnih predmetih oz. modulih, temveč tudi z organizacijo dela v šoli in razredu. Vzgojne cilje je seveda nujno vključiti na raven delovanja celotne šole, njihova realizacija pa je odvisna tudi od zavzetosti in zavezanosti učiteljev in šole kot celote, da jih realizirajo. V zvezi s tem bi bilo zanimivo analizirati delovanje združenj dijakov in skupnosti dijakov, katerih možnost združevanja je določena z *Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2006). Tako naj bi bila naloga skupnosti dijakov organizirati obšolsko življenje in delo ter obravnavati vprašanja, povezana z vzgojno-izobraževalnim delom in upravljanjem ter dajati organom šole svoje predloge (61. člen).

Na tem mestu se ne bi spuščali v podrobnosti v opredeljevanju razlik med vzgojo in socializacijo (glej Peček in Lesar 2004), pa vendar je za razumevanje zgoraj opisanega nujno izpostaviti vsaj to, da je vzgoja najpogosteje opredeljena kot zavestna, namerna in sistematična dejavnost, medtem ko je pri socializaciji v ospredju spontanost procesa vraščanja v družbo. To pomeni, da če si v okviru šole nekaj postavimo za cilj in četudi je to socializacijski cilj, torej povezan s procesom vraščanja posameznika v družbo, govorimo z vidika procesa o vzgoji, saj želimo celotno delovanje v šoli usmerjati tako, da bi ta cilj tudi dosegli. Torej so z vidika procesa socializacijski cilji, navedeni zgoraj, v bistvu vzgojni (glej tudi Kelava 2008). Če pa pogledamo, kaj ti cilji vsebinsko določajo, lahko vidimo, da gre pri njih v glavnem za podružbljanje človeka oz. za cilje, ki so cilji poklicne socializacije (podjetnost, zmožnost dela v timu, natančnost, predanost, poklicna identiteta, poklicna etika itd.), bolj ali manj netematizirani pa so procesi, ki so bistveno vzgojni, to so emancipacija, avtonomija, samostojnost, sposobnost presojanja, kritičnost, skrb za sočloveka. Kot smo že izpostavili, se vzgojni cilji v *Izhodiščih za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja* ter srednje strokovnega izobraževanja pojavijo tudi v rubriki formativnih ciljev. Čeprav lahko formativne cilje razumemo kot vzgojne v širšem pomenu besede (saj poleg osebne odgovornosti vzpostavljajo tudi pomen ustvarjalnosti in motiviranosti za učenje), pa je težko pričakovati, da bodo sestavljavci programov

te skope opredelitve razbrali, katera področja osebnega odnosa vključuje kategorija odgovornosti in v kakšnem teoretskem smislu vzpostaviti odgovornost kot osrednji cilj moralnega razvoja (glej Kroflič 2007a).

Ker torej vzgojna dimenzija pedagoškega dela v poklicnih in strokovnih šolah obsega tako obče civilizacijske cilje, kot so razvoj avtonomije, kritične zavesti, skrbi za sočloveka in naravno okolje itn., kot tudi cilje, povezane z razvojem poklicne identitete, je na tem mestu potrebno opozoriti na še eno pomembno dimenzijo usklajenega načrtovanja formativnih in socializacijskih ciljev, to je na možna neskladja med prvo in drugo dimenzijo ciljev. Razvoj podjetnosti in vključevanja v evropsko delitev dela lahko na primer razumemo v takšnem smislu, ki nasprotuje vsaj nekaterim obče civilizacijskim ciljem, kot je na primer skrb za sočloveka in odgovornost za ohranjanje naravnega okolja. Zato je toliko pomembnejše, da bi v okviru oblikovanja koncepta poklicne etike posebno pozornost namenili takšni pomenski obravnavi »ožjih poklicnih kompetenc«, ki jih je možno podrediti »širšim etičnim kriterijem in standardom«. Pri tem nam je lahko v veliko pomoč koncept trajnostnega razvoja, ki ga najdemo med temeljnimi cilji, ki jih definira *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006)*.

Na problematičnost uporabe kompetenčnega modela načrtovanja temeljnih vzgojnoizobraževalnih ciljev pa izvrstno opozori F. Korthagen, ki osnovno osebno usmeritev veže na posameznikove jedrne vrednote, identiteto in osebno poslanstvo (torej na globlje plasti človekove osebnosti, ki se jih praviloma v kompetenčnem modelu vzgoje in izobraževanja ne dotaknemo). Kot je zelo jasno predstavil na interaktivnem predavanju na konferenci *Week of Europe (Gróningen, 1. - 2. 2. 2007)*, med ključnimi kompetencami ne najdemo ključnih terminov, s katerimi običajno opredeljujemo jedrne vrednote, kot so na primer jasnost, radovednost, izostrenost uma, objektivnost, 'tiho znanje' na kognitivni ravni, odprtost, občutljivost, ranljivost, osebna zavzetost, skrb, ljubezen, sočutje na emocionalni ravni, iniciativnost, rešljivost, stalnost, zavzetost in ciljna orientiranost na konativni ravni (Jug 2008). Od šole je odvisno, kolikšen pomen bo sploh dala zgoraj navedenim vzgojnim/formativnim/socializacijskim ciljem oziroma ključnim kompetencam. Kot smo že omenili, je skrb za pripravo izobraževalnih programov prenesena na šole in učitelje. Tako učitelji, združeni v programske učiteljske zbornice, na podlagi nacionalni ravni okvirno pripravljene izobraževalnega programa vodijo pripravo in pripravijo izvedbeni kurikul posamezne šole. V letnem učnem načrtu morajo operacionalizirati cilje tako, da natančno opredelijo cilje po predmetih oz. vsebinskih sklopih,

pokažejo na medpredmetne povezave in opredelijo načine preverjanja in ocenjevanje. Vpliv imajo tako na razporeditev učnih ciljev med šolskimi letniki, kot tudi znotraj posameznega letnika, ravnatelj se skupaj z učiteljskim timom odloči, kdaj in kako se bodo izvajali posamezni moduli (v katerem letniku, zaporedno ali vzporedno) ter koliko ur, dodeljenih posameznemu modulu, bo namenjenih teoretičnemu pouku in koliko praktičnemu učenju. 20% strokovnega izobraževalnega programa (odprti kurikulum) lahko posamezne šole prilagodijo glede na specifiko svojega okolja. Programski učiteljski zbori pripravijo tudi načrt preverjanja in ocenjevanja znanja, ki med drugim vključuje opredeljena obdobja preverjanja in ocenjevanja, terminski načrt, opredeljene oblike in načine ocenjevanja med šolskim letom in pri izpitih, določijo pa tudi minimalne standarde znanja, usklajene s katalogi znanj (Jeznik 2007; Skubic Ermenc in Jeznik 2007). Delo, ki ga morajo učitelji opraviti za pripravo pedagoškega dela, je obsežno in zahtevno, zato se v evalvacijah upravičeno postavlja vprašanje o usposobljenosti učiteljev.

V temeljnem metodološkem priručniku za pripravo prenovljenih kurikulumov *Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju* (Pevc Grm idr. 2006) so kompetence opredeljene kot »... razvijajoče se zmožnosti posameznikov, da uporabljajo znanje, spretnosti in sposobnosti za ustvarjalno, učinkovito ter etično delovanje v kompleksnih, nepredvidljivih in spremenljivih okoliščinah v poklicu, družbenem in zasebnem življenju« (prav tam str. 12, 13). Opredelitev nazorno kaže trojnost in splošnost tradicionalnih pedagoških smotrov (znanje, zmožnosti, drža), ki so pri kompetenčnem pristopu postavljene v funkcijo priprave konkurenčne in osveščene delovne sile. Takšna funkcionalna nota poklicnega in strokovnega izobraževanja pa ne spremeni pedagoških zakonitosti načrtovanja učno-vzgojnega procesa. Zato poudarjamo, da ni strokovnih podlag, ki bi terjale odstop od koncepta načrtovanja, kot je začrtan v Izhodiščih (2001). Poklicne kompetence zato razumemo kot splošne oz. usmerjevalne cilje, ki se na ravni načrtovanja operativnih ciljev členijo na informativne cilje (znanja, vednosti), formativne cilje (zmožnosti, veščine) in vzgojne cilje ter cilje poklicne socializacije.

5.2 Discipliniranje in kaznovanje

Minimalne cilje šole določata *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006)* in *Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah (2007)*. Slednji opredeli

pravice² in dolžnosti³ ter prepovedi⁴ dijakov ter na kakšen način lahko šole kršitve dijakov obravnavajo. V Pravilniku so natančno določene tudi kršitve dijakov, ki so razvrščene v lažje⁵, težje⁶ in najtežje⁷, določeni so tudi vzgojni⁸ in alternativni⁹ ukrepi.

2 **Pravice dijaka** so (2. člen): pravica do sodelovanja pri oblikovanju tistega dela letnega delovnega načrta, ki v skladu s tem pravilnikom in šolskimi pravili določa obveznosti dijakov, pravica do prisotnosti pri pouku, pravica do kakovostnega pouka, sprotnih in objektivnih informacij, spoštovanja osebnosti, upoštevanja individualnih in razvojnih posebnosti, v nekaterih primerih pravica do prilagoditve pogojev dela, do varnosti in zaščite pred vsemi oblikami nasilja v šoli, pravica do enakopravnega obravnavanja ne glede na spol, raso in etnično pripadnost, veroizpoved, socialni status družine in druge okoliščine, pravica do varnega, zdravega in vzpodbudnega delovnega okolja, do strokovne pomoči ter svetovanja pri šolskem delu, varovanja osebnih podatkov v skladu z zakonom in drugimi predpisi, delovanja v skupnosti dijakov, izražanja mnenj in posredovanja predlogov, povezanih z vzgojno-izobraževalnim delom šole, zagovora in pritožbe v postopku izrekanja vzgojnih ukrepov.

3 **Dolžnosti dijaka** so (3. člen): da redno in pravočasno obiskuje pouk in izpolnjuje obveznosti, določene z izobraževalnim programom, letnim delovnim načrtom in drugimi predpisi, da dijakov in delavcev šole ne ovira in ne moti pri delu, da ravna v skladu z navodili učiteljev oziroma šole, da skrbi za lastno zdravje in varnost in ne ogroža zdravja in varnosti ter telesne in duševne integritete drugih, da skrbi za čisto okolje, da spoštuje splošne civilizacijske vrednote in posebnosti različnih kultur, da spoštuje pravice dijakov, delavcev šole in drugih ljudi, da prispeva k ugledu šole in da varuje ter odgovorno ravna s premoženjem šole, lastnino dijakov, delavcev šole in drugih ljudi.

4 **V šoli je prepovedano** (4. člen): psihično in fizično nasilje, kajenje, uživanje alkohola in drugih drog, prisostvovanje pod vplivom alkohola in drugih drog, posedovanje, ponujanje ali prodajanje alkohola in drugih drog, posedovanje predmetov in sredstev, ki ogrožajo varnost in zdravje ljudi ali varnost premoženja, obnašanje v nasprotju s šolskimi pravili.

5 **Lažje kršitve** so (32. člen): neprimeren odnos do pouka, neprimeren odnos do dijakov, delavcev šole in drugih ljudi, neprimeren odnos do šolskega ali drugega premoženja, kajenje.

6 **Težje kršitve** so (33. člen): ponavljajoče se lažje kršitve, za katere je bil dijaku izrečen opomin razrednika, samovoljna prisvojitve tuje stvari, ponarejanje, žaljiv odnos do dijakov, delavcev šole in drugih ljudi, posedovanje nevarnih predmetov ali sredstev, neupoštevanje predpisov o varnosti in zdravju pri delu, namerno poškodovanje šolskega ali drugega premoženja.

7 **Najtežje kršitve** so (34. člen): ponavljajoče istovrstne težje kršitve, za katere je bil dijaku izrečen vzgojni ukrep, psihično ali fizično nasilje, uživanje alkohola ali drugih drog in prisotnost pri pouku pod vplivom alkohola ali drugih drog, posedovanje, ponujanje, prodajanje alkohola ali drugih drog, ponarejanje ali uničevanje šolske dokumentacije, samovoljna prisvojitve tuje stvari večje vrednosti, posedovanje predmetov in sredstev, ki ogrožajo varnost in zdravje ljudi ali varnost premoženja, neupoštevanje predpisov o varnosti in zdravju pri delu, kar je in kar bi lahko povzročilo težjo telesno poškodbo ali večjo materialno škodo, namerno uničevanje šolskega ali drugega premoženja.

8 **Vzgojni ukrepi** (35. člen): opomin razrednika, ki se lahko izreče za lažje kršitve; ukor razrednika in ukor oddelčnega učiteljskega zbora, ki se lahko izreče za težje kršitve; ukor učiteljskega zbora, ki se izreče za najtežje kršitve; izključitev iz šole, ki se lahko za najtežje kršitve dolžnosti oziroma za ponavljajoče se neizpolnjevanje obveznosti izreče največ za dve leti.

9 **Alternativni ukrepi** (36. člen): pobotanje oziroma poravnava, poprava škodljivih posledic ravnanja, opravljanje dobrih del, premestitev v drug oddelek in pogojna izključitev.

Poleg navedenih ukrepov Pravilnik v posameznih primerih¹⁰ določa, da se s šolskimi pravili lahko določi tudi prepoved prisotnosti dijaka pri uri pouka oz. pri pouku določenega dne. Glede postopkov izrekanja vzgojnih ukrepov pa pravilnik določa, da ima dijak pred izrekom vzgojnega ukrepa pravico do ustnega ali pisnega zagovora. V zvezi z alternativnimi ukrepi pa je določen celo postopek izvedbe: z vsebino alternativnega ukrepa razrednik seznanj dijak in če ta z alternativnim ukrepom soglaša, podpiše izjavo o strinjanju, ki je podlaga za izvršitev ukrepa. O alternativnem ukrepu razrednik obvesti starše. Če se dijak z določenim alternativnim ukrepom ne strinja ali ga ne izvrši na določen način, mu pristojni organ izreče vzgojni ukrep. Vzgojni ukrepi se praviloma stopnjujejo.

Zgornji prikaz kaže zelo močan vdor pravne logike v šolski prostor, saj poenoti poglede šole ne le na status najbolj tipičnih kršitev in postopkov izrekanja formalnih ukrepov, temveč tudi na pravice, dolžnosti, prepovedi in vzgojne ukrepe. To logiko rahlja le na dveh mestih, in sicer ko določa, da je potrebno pri izbiri vzgojnega oziroma alternativnega ukrepa upoštevati težo kršitve, dijakovo odgovornost zanjo ter njegovo osebnostno zrelost, nagibe, zaradi katerih je storil dejanje, okoliščine, v katerih je bilo dejanje storjeno, postopnost in možne posledice ukrepa ter druge okoliščine, pomembne za izrek vzgojnega ukrepa oziroma določitev alternativnega ukrepa, ter ko določa, da mora imeti vsaka šola tudi svoja šolska pravila, ki določajo hišni red in druga pravila v skladu s pravilnikom o šolskem redu in drugimi predpisi (določi jih ravnatelj, ki pa si mora pred določitvijo pridobiti mnenje učiteljskega zbora, skupnosti dijakov in sveta šole). Pravila lahko poleg že omenjenih, določajo še druge pravice dijakov, s šolskimi pravili lahko šole tudi same določajo kršitve, ki izhajajo iz njihove specifikke, prakse, s šolskimi pravili se lahko določijo še drugi alternativni ukrepi in ne le tisti, ki jih predpisuje pravilnik. Seveda se ob tem postavlja vprašanje, koliko lahko učitelji ob tako natančno določenih pravicah, dolžnostih, kršitvah in ukrepih ter postopkih, kako to izvajati, sploh upoštevajo, da ima vsak ukrep tudi vzgojni učinek in zato ukrepe individualizirajo oz. jih uporabljajo kot pedagoške ukrepe. Postavlja se tudi vprašanje, koliko pravno-administrativna logika utemeljevanja alternativnih vzgojnih ukrepov ne spodkoplje notranje strukturne logike teh dejavnosti, ki se v jedru razhaja z retributivističnim konceptom kaznovanja kot temeljno teoretsko osnovo pravnega ukrepanja.

¹⁰ **Primeri prepovedi prisotnosti pri pouku** (24. člen): V primeru neprimerne odnosa do ljudi, šolskega premoženja, posedovanja nevarnih predmetov in neupoštevanja predpisov o varnosti in zdravju.

Za primerjavo si pogledjmo, kam je pripeljal *Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev za osnovne šole (2004)*. Omenili smo že, da bo pravilnik zaradi številnih kritik konec šolskega leta 2008/09 ukinjen, namesto njega pa mora vsaka osnovna šola zase določiti svoj vzgojni načrt (*Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli 2007*). Z njim določi načine doseganja in uresničevanja ciljev in vrednot osnovne šole, določene z zakonodajo, ob tem pa upošteva potrebe in interese učencev ter posebnosti širšega okolja. V zvezi s tem Zakon določa le, da morajo pri oblikovanju vzgojnega načrta sodelovati učenci, zaposleni v šoli in starši; določa vzgojne dejavnosti (proaktivne in preventivne, svetovanje, usmerjanje, pohvale in vzgojni ukrepi ...); določa, da mora šola oblikovati tudi pravila šolskega reda, kjer so natančneje opredeljene dolžnosti in odgovornosti učencev, načini zagotavljanja varnosti, pravila obnašanja in ravnanja, vzgojni ukrepi, organiziranost učencev, opravičevanja odsotnosti ter sodelovanje pri zagotavljanju zdravstvenega varstva učencev. Ministrstvo za šolstvo pa je oblikovalo tudi *Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole (2008)*. V njih je zapisano, naj šola z vzgojnim načrtom posebej opredeli vrednote, ki jim bo v prihodnjem obdobju posvetila posebno pozornost, pri čemer naj ji bodo kot vodilo splošne civilizacijske vrednote. Na ta način šola določi tudi svoje poslanstvo in vizijo šole. Priporočila govorijo tudi o načelih vzgojnih dejavnosti (načelo spoštovanja učencev in vzajemnega spoštovanja, načelo omogočanja aktivnega sodelovanja učencev, načelo proaktivnega oz. preventivnega delovanja, načelo sodelovanja s starši in usklajenosti pristopa šole in staršev, načelo združevanja pravic, odgovornosti in pravil, načelo vzpodbujanja samonadzora in samodiscipline, načelo strokovne avtonomije, usklajenosti vzgojnih dejavnikov in doslednosti in načelo osebnega zgleda), o tem, katere so lahko vzgojne dejavnosti šole (le-te naj bi bile proaktivne in preventivne, izvajale pa naj bi se v obliki svetovanja, osebnih svetovalnih pogovorov, šolske mediacije in restitucije). Zadnje področje, na katerega se osredotočajo priporočila, pa so pravila šolskega reda, kjer se priporoča, naj šola jasno opredeli pravice, odgovornosti, kršitve pravic in posledice kršitev, kakor tudi načine zagotavljanja varnosti, opravičevanje odsotnosti ter sodelovanje pri zagotavljanju zdravstvenega varstva učencev. Šola lahko oblikuje tudi individualizirani vzgojni načrt za učenca, ki potrebuje posebno pozornost in strokovno pomoč. Velik poudarek dajejo priporočila na sodelovanje učencev, staršev in vseh zaposlenih v šoli pri procesu oblikovanja pravil šolskega reda, kakor tudi vzgojnega načrta šole.

Če primerjamo, kako so kršitve in ukrepi določeni na nivoju osnovnih ter srednjih šol, lahko vidimo, da so srednje šole še vedno regulirane z logiko

pravilnika o pravicah in dolžnosti, ki je bila v slovensko šolstvo uvedena sredi devetdesetih let dvajsetega stoletja, medtem ko spremembe zakonodaje v osnovne šole uvajajo nekoliko spremenjen koncept. Temeljna ideja tega novega pristopa je ločitev pravno-administrativne osnove izrekanja formalnih ukrepov (ki jo po novem določa Zakon) od odgovornosti za oblikovanje vzgojnega načrta, ki je v pristojnosti posamezne šole. Ne gre spregledati dejstva, da mora šola kot formalna družbena institucija pravno zaščititi uporabnike pred morebitnimi zlorabami, za kar so zadolženi natančni pravni okvirji, ki še posebej občutljivo definirajo potencialno najbolj represivne šolske ukrepe (pravila sankcioniranja prekrškov in ocenjevanja). Hkrati pa šola za doseganje svojih temeljnih ciljev nujno potrebuje dodaten register dejavnosti, s katerimi vnaprej (»proaktivno« in »preventivno«) preprečuje nastajanje večjih konfliktov, kakor tudi register kurativnih ukrepov, ki bolj kot na načelu pravne retribucije (»pravičnega povračila«) z alternativnimi dejavniki omogočajo sankcioniranje (vsaj lažjih) prekrškov in to na tak način, da storilca napotijo k možnosti poprave škode ali krivice, k dejavnostim, ki krepijo prosocialno in moralno usmeritev posameznika oziroma k posebnim dogovorom o načinih, kako v bodoče preprečiti nadaljevanje motečih dejavnosti (različne oblike tako imenovanih pedagoških pogodb). Na tem mestu želimo izpostaviti dejstvo, da lahko vpis »alternativnih dejavnosti« (pri tem mislimo na širši nabor možnosti, kot je formalno določen s pravilnikom) omeji ali celo izniči pomen pobude, saj jih dijaki razumejo v kontekstu kategorij »kaznovanja« (uradnega sankcioniranja prekrškov), medtem ko je njihova vzgojna vrednost mnogo širša. Hkrati lahko že v dosedanjih zapisih v pravilniku opazimo, da je pri določanju alternativnih ukrepov (ki so opredeljeni zgolj kot kurativni uradni ukrepi) aktivna vloga dijaka omejena na izsiljeno možnost strinjanja s predlaganim ukrepom (v nasprotnem primeru prekršku sledi formalni ukrep), medtem ko je izhodišče vsaj nekaterih od možnih alternativ ravno dijakovo aktivno iskanje načinov za rešitev konflikta oziroma popravo napak, ki so posamezniku ali širši skupnosti prizadejale škodo. Krepitev prosocialne in moralne naravnosti, ki naj bi jo dosegali z alternativnimi ukrepi, je namreč bolj kot na načelu »ponotranjenja moralnega koda« (katerega branik so pravila in učiteljevo dosledno vztrajanje na njihovem izvrševanju) zgrajena na načelu krepitve zmožnosti za samoregulacijo vedenja (Medveš 2007), slednja pa se lažje razvija preko dejavnosti, ki so prostovoljne ali vsaj dogovorno sprejete, ne pa izsiljene, »sankcijske«.

5.3 Kaj lahko preko analize formalnega okvira zaključimo?

Zgornja analiza kaže, da je na zakonskem nivoju veliko bolj natančno določeno, kako dosežati minimalni cilj šole (zavarovanje disciplinskega režima) kot njen maksimalni vzgojni cilj (razvoj prosocialnosti in moralne odgovornosti). Pa vendar je oblikovanje vzgojnega koncepta šole v smislu doseganja maksimalnega cilja vzgoje za vsako šolo veliko težji zalogaj. Postavlja se vprašanje, koliko lahko učitelji z znanjem, ki ga trenutno imajo, vključujejo spoznanja različnih vzgojno-teoretskih pristopov v delovanje konkretne šole, koliko so sposobni ne le določiti vzgojni načrt v smislu vrednot, vizije, ki naj bi jo šola imela, temveč tudi načrtovati in uskladiti delovanje vseh dejavnikov, s katerim se vzgoja v šoli uresničuje. Ni dovolj zavedanje, da vzgajamo z vsebino pouka, z metodami poučevanja, s tem, kako vzpostavljamo odnose v razredu ..., veliko težje je analizirati, kakšne vzgojne učinke z vsem tem dosegamo in kaj narediti, če želimo doseči drugačne od tistih, ki jih dejansko dosegamo.

Ob tem je nujno izpostaviti tudi dejstvo, da se disciplina v šoli ne zagotavlja le z natančno določenim sistemom prekrškov in ukrepov, temveč bi bilo nujno tudi iz tega zornega kota dati veliko večjo težo elementom zagotavljanja maksimalnega cilja šole, saj se z uspešno realizacijo teh ciljev tudi disciplina v šoli lahko izboljša: spoštljiv odnos učiteljev do dijaka in upoštevanje njegovega mnenja tako v učnem procesu kot tudi na nivoju delovanja šole bosta prispevala k oblikovanju dijakove pozitivne samopodobe, samozavesti in odgovornosti ter tudi njegovih spretnosti za sodelovanje in delovanje v skladu z dogovorjenim; snov, ki jo dijak razume, v kateri vidi smisel in uporabnost, ga bo veliko lažje motivirala k učenju in tudi k disciplini v razredu; pouk, ki ga aktivno pritegne, bo preusmeril njegovo pozornost na učenje in ne morda na kaj drugega. Da bi to dosegli, pa ni nujno načrtovati le metode poučevanja, s katerimi bomo stimulirali dijakovo aktivnost, temveč moramo dati velik poudarek tudi na individualizacijo in diferenciacijo pouka ter izbirnost. Večji poudarek je nujno potrebno dati tudi nivoju preventivne discipline in ne le korektivne.

V zvezi s cilji poklicnega in strokovnega izobraževanja je potrebno izpostaviti nujnost natančnejšega opredeljevanja širših vzgojnih in ne le ožjih ciljev oblikovanja poklicne identitete – potrebne so torej natančne smernice za zavesten razmislek o dejavnostih, ki omogočajo celovit osebnostni razvoj s posebnim poudarkom na razvoju identitete, prosocialne in moralne naravnosti. Predpostavljamo

namreč, da bi lahko jasnejši poudarek na realizaciji ciljev kot so emancipacija, samostojnost, odgovornost, skrb zase in za druge ter strpnost pozitivno vplival ne le na osebni razvoj dijakov, temveč tudi na boljšo klimo v šoli in v razredih. Hkrati dvomimo, da je opredeljevanje vzgojnih ciljev kot elementov socializacijskih in formativnih ciljev, pa tudi kompetenčnega modela način, ki lahko prispeva k jasnejši predstavi o vzgojni dimenziji šolskega dela.

5.4. Kam v šolske dokumente umestiti vzgojni koncept?

Kje in kako lahko učitelji poklicnih in strokovnih šol v okviru trenutno veljavne zakonodaje razdelajo svoj vzgojni koncept? Če upoštevamo doslej obravnavana predloga, da je vzgojni koncept usmerjen v doseganje tako minimalnih ciljev discipliniranja kot maksimalnih ciljev vzgoje, ki elemente poklicne socializacije povežejo s širšimi civilizacijskimi vrednotami in usmeritvami, ter da moramo vzgojna prizadevanja zasnovati na način, ki v premislek o načrtovanju in izvedbi vključuje vse akterje življenja na šoli in jih poveže z ugotovitvami evalvacij aktualnega stanja na ravni šole, se izkaže, da je smiselno odločitve v zvezi z vzgojnim konceptom oblikovati na dveh nivojih.

Prvi nivo načrtovanja bi tako obsegal relativno trajnejše odločitve, povezane s strateškimi temeljnimi cilji vzgoje in izbiro osnovnih vzgojno-teoretskih pristopov in kot tak sodi v **razvojno strategijo strokovne oziroma poklicne šole**. Ta nivo šolo ciljno usmeri v doseganje zakonsko opredeljenih temeljnih ciljev ter tistih dodatnih splošnih ciljev vzgoje, ki jih šola opredeli za svojo prepoznavno posebno usmeritev v razvojni viziji, hkrati bi z izbiro vzgojno-teoretskih pristopov zarisal osnovni zemljevid vzgojnih prizadevanj.

Drugi, bolj operativni nivo načrtovanja pa opredeljuje izvedbene značilnosti tako minimalnih kot maksimalnih ciljev vzgoje in discipliniranja.

Splošna načela in šolske obveze v zvezi z oblikovanjem disciplinskega režima natančneje opredeljuje *Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah (2007)*, ki v 6. členu od šol zahteva, da opredelijo hišni red in druga, za šolo potrebna pravila v **šolskih pravilih**, ki naj ne bo le prepis pravilnika, temveč rezultat pregleda stanja z vidika vseh sodelujočih, torej zaposlenih, dijakov in njihovih staršev, ter na osnovi tega izpeljava njihovih lastnih pravil in ukrepov ob kršitvah. Le na ta način si učitelji

lahko pridobijo svojo avtoriteto, ki ne bo izhajala predvsem iz sklicevanja na pravilnik, temveč bo izvirala iz učiteljeve osebnostne moči in vzajemnega odnosa spoštovanja med dijaki in učitelji. Hkrati imajo le tako oblikovana pravila lahko tudi ustrezni vzgojni učinek. Ne le zato, ker učijo demokratičnih odnosov (spodbujajo razmišljanje o sebi in o odnosih z drugimi ter reševanje realnih konfliktov; ne pripravljajo na življenje, temveč ga živijo; spodbujajo razvoj odgovornosti za pravila in delovanje v skladu z njimi; sporočajo, da so pravila spremenljiva in stvar dogovora...), temveč tudi zato, ker dajejo dijakom vedeti, da je njihovo mnenje cenjeno in s tem z večjo verjetnostjo omogočajo razvoj prosocialnih čustev. Seveda se tovrstna pravila ne morejo oblikovati enkrat za vselej, temveč morajo biti sestavni del vsakoletnega načrtovanja dela v šoli. Le na ta način jih bodo lahko novi dijaki jemali za svoja, tisti, ki so na šoli že dalj časa, pa vanje vgrajevali svoje izkušnje.

Ob kršitvah dijakov bi bilo nujno razmišljati še o enem alternativnem vzgojnem ukrepu, to je o pedagoški pogodbi. Medtem ko *Pravilnik o šolskem redu (2007)* (9. člen) kot tudi *Pravilnik o ocenjevanju (2007)* (10. člen) govorita o pedagoški pogodbi oz. o osebnem izobraževalnem načrtu, kjer se pripravi individualni načrt oz. prilagoditve v zvezi z izpolnjevanjem izobraževalnega dela obveznosti dijaka, bi lahko šola v zvezi z vzgojno problematiko s posebej težavnim dijakom podpisovala tudi »vzgojno« pogodbo, v kateri bi bilo natančno opredeljeno, kakšne so obveznosti, prilagoditve učiteljev in dijaka s ciljem reševanja vzgojnih težav. Tovrstna pogodba bi lahko bila le rezultat temeljitega pogovora in zaveze s strani učiteljev in dijaka, lahko tudi njegovih staršev, ter šole, uresničevanje pogodbe pa bi moralo biti natančno in pogosto spremljano. Elemente takega sklepanja dogovora s podpisom osebne zaveze med drugim pozna tudi koncept vrstniške mediacije. Šole se tovrstnih pedagoških pogodb poslužujejo kot zadnjega ukrepa pred izključitvijo dijaka, ko gre za prekomerne neopravičene izostanke od pouka.

Poleg opredelitve disciplinskega režima pa letno operativno načrtovanje zajema tudi konkretne odločitve o usklajeni izvedbi širših vzgojnih prizadevanj v zvezi z uresničevanjem učnih načrtov, usmerjanje tematike razrednih ur ter opredelitev drugih projektnih dejavnosti šole.

Predmetniki strokovnih in poklicnih šol ne vsebujejo predmetov, ki bi govorili o čisti, direktni vzgoji, kar pa ne pomeni, da tovrstne vzgoje ne morejo vključiti v svoj izvedbeni kurikulum. Vzgojne vsebine so lahko tematika razrednih ur, šole lahko organizirajo prostovoljno delo, oblike samopomoči dijakov ipd. Vzgoja

je lahko tudi bolj načrtni sestavni del izvedbenih kurikulov, kjer lahko učitelji natančneje določijo ne le cilje, ki jim bodo v okviru predmetov in modulov sledili, temveč tudi kako in kdaj. Ta del vzgojnega koncepta bi bilo smiselno opredeliti kot sestavni del **izvedbenega kurikula**, v katerem učitelji na osnovi razvojne strategije, (poslanstva in vizije šole, torej temeljnih vrednot, za katere se bodo v šoli zavzemali), konkretizirajo način, kako nameravajo svoje poslanstvo uresničevati v tekočem šolskem letu. Osredotočeni bi morali biti na oblikovanje pozitivne klime tako v razredih kot tudi v šoli kot celoti, saj bo ta z veliko verjetnostjo učinkovala tudi na disciplino in boljše doseganje učnih rezultatov. Eden izmed elementov, ki lahko prispeva k boljši klimi in ga omenja tudi zakonodaja, je soodločanje in seznanjanje dijakov in njihovih staršev z delovanjem šole (Šola mora dijakom in staršem predstaviti pravice in dolžnosti dijakov ter značilnosti izobraževalnega programa in organizacijo dela šole – 68. člen *Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju 2006*). Posebej je z zakonodajo zagotovljeno tudi varovanje pravic dijakov, saj 80. člen zakona določa ustanovitev komisije za varstvo pravic dijakov. Temeljne vzgojne in disciplinske usmeritve so hkrati dobra osnova za pogovore z dijaki, njihovimi starši in drugimi zunanjimi partnerji šole o vzgojnih prizadevanjih in možnostih sklepanja močnejših zavez o medsebojnem partnerskem sodelovanju. Ne gre namreč pozabiti, da lahko ta del oblikovanja vzgojnega koncepta postane eden pomembnejših neposrednih vzgojnih dejavnikov šole.

Izhodišče letnega načrtovanja ter vrednotenje doseženega bi moralo biti povezano tudi s **celovitim sistemom vodenja kakovosti** na šoli. Izhajajoč iz 15. in 16. člena *Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006)* mora šola imeti delujočo komisijo za kakovost (poleg strokovnih delavcev morajo v njej sodelovati tudi dijaki, starši in delodajalci), ki vsako leto vodi dejavnosti celotne šole na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, pripravi letno poročilo o delu komisije in ga objavi na svoji spletni strani. Priporočena metoda dela komisij za kakovost je **samoevalvacija**. V letu 2007 je Center RS za poklicno izobraževanje izdal Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije (Mali idr. 2007), ki vsebujejo široko in odprto zasnovane kazalnike kakovosti, smernice za izboljšanje kakovosti in temeljno raven kakovosti. Med njimi najdemo tudi vzgojne elemente (npr. »Vrednote šole so razvidne iz prakse«, »Šola si prizadeva razviti pozitivno in vključujočo šolsko klimo (visoka stopnja sodelovalne kulture, razvita kultura dobre skupnosti, dobro počutje dijakov)«, »Učitelj razvija individualni pristop, namenja pozornost močnim področjem dijakov in dijake spodbuja k odličnosti, ustvarjalnosti in sodelovanju z drugimi« ...) (prav tam, str. 9-17). Omenjeni zakon

v 15. in 17. členu določa tudi spremljanje kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja na nacionalni ravni. Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje je zato sprejel nacionalne kazalnike kakovosti, na podlagi katerih Center RS za poklicno in strokovno izobraževanje izvede spremljanje. Nacionalni kazalniki kakovosti sicer ne vsebujejo neposrednih vzgojnih elementov in tudi niso namenjeni zunanji evalvaciji posameznih šol. Šole lahko s pomočjo Priporočil (Mali idr. 2007) oblikujejo temeljna izhodišča, na katerih naj bi šola po lastni presoji, potrebah in izkušnjah gradila naprej.



**Stališča ključnih
akterjev šole do
vzgojnih dimenzij
šolskega življenja**

Jasna Mažgon

6.1. Metodologija

6.1.1 Raziskovalna metoda

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeeksperimentalno raziskovalno metodo. Z deskriptivno metodo opisujemo pojave, s kavzalno - neeksperimentalno metodo pa skušamo ugotoviti vzroke in posledice teh pojavov (Sagadin 1993).

6.1.2 Vzorec in osnovna množica

Iz osnovne množice 28999 dijakov, ki so v šol. l. 2007/08 obiskovali 1. letnik v programih nižjega poklicnega izobraževanja, 1. in 2. letnik v programih srednjega poklicnega izobraževanja, 1. in 3. letnik v programih srednjega strokovnega izobraževanja in 4. letnik v programih poklicno tehniškega izobraževanja, smo na 41 izbranih šolah v vzorec zajeli 2934 dijakov (55,9% fantov in 44,1% deklet). V vzorec je vključenih 10,12% enot osnovne populacije, kar zagotavlja dobro reprezentativnost.

Največji delež v vzorcu predstavljajo dijaki 1. letnikov (1323, 45,9%), sledijo jim dijaki 3. letnikov (652, 22,6%), dijakov 2. letnikov je bilo 571 (19,8%), številčno najskromnejša pa je bila skupina dijakov 4. letnikov (336, 11,7%).

Glede na izobraževalni program, ki ga obiskujejo, so bili dijaki v vzorcu razporejeni takole: 127 (4,4%) dijakov iz programov nižjega poklicnega izobraževanja, 905 (31,0%) dijakov iz programov srednjega poklicnega izobraževanja, 1480 (50,7%) dijakov iz programov srednjega strokovnega izobraževanja in 406 (13,9%) dijakov iz programov poklicno tehniškega izobraževanja.

Iz osnovne množice 5034 strokovnih delavcev (podatka, samo za število učitelje v šol. l. 2007/08, nismo dobili), ki so bili zaposleni v navedenih programih

poklicnega in strokovnega izobraževanja, smo na 41 šolah v vzorec izbrali 491 učiteljev (35,2% moških in 64,8% žensk), ki imajo v povprečju nekaj več kot 15 let delovnih izkušenj v šolstvu.

Po zbranih podatkih v vzorcu učiteljev, ki so podali odgovor na to vprašanje, jih 17 (3,9%) poučuje v programih nižjega poklicnega izobraževanja, 110 (25,4%) v programih srednjega poklicnega izobraževanja, 268 (61,9%) v programih srednjega strokovnega izobraževanja in 38 (8,8%) v programih poklicno tehniškega izobraževanja.

Med učitelji v vzorcu jih 167 (35,4%) poučuje strokovni predmet/vsebinski sklop/modul, 252 (53,4%) učiteljev poučuje splošnoizobraževalni predmet, učiteljev praktičnega pouka je v vzorcu 53 (11,2%).

Izbrali smo tudi vzorec 27 šolskih svetovalnih delavcev, ki so v povprečju v šolstvu zaposleni nekaj manj kot 16 let. V vzorcu svetovalnih delavcev so same ženske, od tega 12 psihologinj, 10 pedagoginj in pet ostalih profilov (socialni pedagog in socialni delavec).

V vzorec smo vključili tudi 115 staršev, ki so izpolnili anketne vprašalnike na različnih šolah.

V raziskavo je bilo vključenih 41 šol z različnih področij Slovenije, v katerih izvajajo naslednje smeri izobraževalnih programov: administrator, avtomehanik, avtoserviser, avtoservisni tehnik, bolničar negovalec, ekonomski tehnik, gospodar na podeželju, hortikulturni tehnik, kmetijski tehnik, kmetijsko-podjetniški tehnik, lesarski tehnik, mizar, mlekar, živilski tehnik, obdelovalec lesa, obdelovalec kovin, pek, pomočnica gospodinjne– oskrbnice, pomočnik v živilstvu, prometni tehnik, slaščičar, slaščičar–konditor, živilsko–prehranski tehnik, strojni tehnik, tehnik optik, tehnik zdravstvene nege, trgovec–prodajalec, vrtnar, vzgojitelj predšolskih otrok, inštalater strojnih inštalacij, konstrukcijski mehanik, elektrotehnik elektroniki, elektrikar elektroniki, pečar–keramik, mehatronik operater, upravljalec gradbene mehanizacije, rudar, rudarski tehnik, elektrotehnik računalništva, pomočnik v biotehnikih, cvetličar, aranžerski tehnik, gozdarski tehnik, frizer, plovni tehnik, kuhar, turistični tehnik, gostinsko-turistični tehnik, ličar, elektrotehnik energetik, kmetijski mehanik in veterinarski tehnik.

6.1.3 Zbiranje podatkov

Za namen raziskave smo sestavili štiri vprašalnike in sicer vprašalnik za dijake, vprašalnik za učitelje, vprašalnik za svetovalne delavce in vprašalnik za starše:

- **Vprašalnik za dijake** vsebuje 19 vprašanj, 18 vprašanj zaprtega tipa, 1 kombinirano vprašanje in 1 filtrsko vprašanje.
- **Vprašalnik za učitelje** vsebuje 33 vprašanj, 20 vprašanj zaprtega tipa, 5 vprašanj odprtega tipa, 8 vprašanj je kombiniranih in eno filtrsko.
- **Vprašalnik za svetovalne delavce** vsebuje 30 vprašanj, 16 vprašanj zaprtega tipa, 5 vprašanj odprtega tipa, 9 vprašanj je kombiniranih in eno filtrsko vprašanje.
- **Vprašalnik za starše** vsebuje 5 vprašanj zaprtega tipa.

V vprašalnikih za dijake, učitelje in šolsko svetovalno službo je 7 vprašanj sestavljenih iz več postavk. Vprašalniki vsebujejo lestvice stališč Likertovega tipa in ocenjevalne lestvice. Pri štirih vprašanjih so postavljene trditve, o katerih so se morali anketiranci odločati na podlagi 4–stopenjske lestvice, pri čemer je 1 pomenilo »sploh ne drži« in 4 »povsem drži«. Pri enem vprašanju so se morali anketiranci odločati med odgovoroma »Da« ali »Ne« in hkrati ocenjevati učinek ukrepa na nadaljnje vedenje, pri čemer je 1 pomenilo »sploh ni učinka« in 4 »velik učinek«. Pri enem od vprašanj so anketirani dijaki ocenjevali vrednote po pomembnosti, pri čemer je 1 pomenilo »sploh ni pomembno«, 4 pa »zelo pomembno«. Vprašalnik za učitelje je vseboval tudi ocenjevalno lestvico, kjer so učitelji ocenjevali, v kolikšni meri uresničujejo zastavljene cilje, pri čemer je 1 pomenilo »ne uresničujem« in 5 »v največji meri uresničujem«.

Vprašalnik za starše je vključeval pet vprašanj zaprtega tipa. Štiri vprašanja so imela nanizanih od dva do pet odgovorov. Na zadnje vprašanje so starši odgovarjali na 4-stopenjski lestvici, pri čemer je 1 pomenilo »sploh ni učinka« ter 4 »velik učinek«.

Anketiranje je bilo anonimno in je potekalo od začetka meseca maja do konca meseca junija 2008. Vprašalnike smo po predhodnem dogovoru z vodstvom šol poslali na šole, ki so nam jih, ko so jih dijaki, učitelji, šolska svetovalna služba in starši izpolnili, tudi vrnile.

Šole, ki so bile vključene v raziskavo, smo pozvali, da nam posredujejo tudi **dokumentacijo, v kateri opredeljujejo pravila življenja v šoli**. Mnoge šole so

nam svoje dokumente poslale, druge smo poiskali na spletu, saj ima večina šol svoja šolska pravila objavljena na svojih spletnih straneh. V analizo smo tako zajeli dokumentacijo 39-ih šol. Ta dokumentacija navadno obsega objavo *Pravilnika o šolskem redu v srednjih šolah (2007)*, na podlagi katerega šole pripravijo splošni akt šole, ki ga najpogosteje poimenujejo *Šolska pravila*, večina šol temu sklopu doda še *Pravila ocenjevanja*, ki pa jih v to analizo nismo zajeli.

6.1.4 Obdelava podatkov

Podatke smo obdelali in predstavili na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Za preverjanje hipotez smo uporabili χ^2 -preizkus oziroma Kullbackov preizkus (kadar pogoji za χ^2 -preizkus niso bili izpolnjeni) za preverjanje hipotez neodvisnosti, enostranski t-preizkus za odvisne vzorce in dvostranski t-preizkus za neodvisne vzorce ter analizo variance za preverjanje hipotez o razlikah aritmetičnih sredin.

Nekatere ordinalne spremenljivke (večstopenjske lestvice) smo obravnavali kot intervalne in predvidevali, da so razlike med stopnjami 1, 2, 3 in 4 enake. Takšen način obravnavanja spremenljivk se nanaša samo na postopek izračunavanja, nikakor pa ne na interpretacijo dobljenih rezultatov (Kožuh 2003, str. 61).

Statistična obdelava je bila izvedena s programom SPSS, rezultati so prikazani tabelarično.

Zbrano šolsko dokumentacijo smo pregledali in obdelali na ravni deskriptivne analize.

»Za zahtevnejše bralce«

Ker želimo rezultate raziskave približati široki in po interesih različni javnosti, smo se odločili, da podrobne raziskovalne podatke (kot so podrobnejši tabelarični prikazi in statistični izračuni) objavimo kot priloge in jih tako naredimo dostopne tistim bralcem, ki jih posamezni vidiki podrobneje zanimajo. Priloge so objavljene na spletni strani Centra RS za poklicno izobraževanje: www.cpi.si

Mojca Peček Čuk, Tina Klarič, Vida Vončina, Jasna Mažgon in Robi Kroflič

6.2. Šolska pravila v poklicnih in strokovnih šolah

Kvalitativni del analize predstavlja analiza dokumentacije, ki jo dopolnjujemo in dodatno osvetlimo z odgovori dijakov in učiteljev, ki smo jih zbrali z vprašalnikoma, v katerih nas je zanimalo predvsem, ali imajo potrebo po pravilih, ki bi jih oblikovala šola sama, ali ta pravila sploh imajo in ali dijake vključujejo v njihovo oblikovanje ter kako jih z njimi seznanjajo.

6.2.1 Analiza šolskih pravil

Pri analizi zbrane šolske dokumentacije so nas vodila sledeča raziskovalna vprašanja:

- Ali šolska pravila določajo pravice in dolžnosti tako za dijake kot za učitelje?
- Ali je iz šolskih pravil mogoče razbrati temeljne vrednote («skupni etični kod«)?
- Katera specifična vedenja šola opredeli v šolskih pravilih in na kakšen način?
- Na kakšen način v šolskih pravilih določajo alternativne vzgojne ukrepe glede na specifični značaj šole?
- Kakšni so poudarki v zvezi z izostajanjem od pouka in v zvezi z možnostjo odstranitve dijaka od pouka?
- Ali šolska pravila predvidijo preventivne vzgojne dejavnosti?
- Na kakšen način šolska pravila določajo participacijo dijakov pri odločanju o šolskem življenju?
- Kaj je značilno za izrekanje pohval in nagrad?

V analizi šolskih pravil 39 šol smo ugotovili, da imajo šolska pravila na večini šol nekaj skupnih elementov:

- **Splošne določbe**, v katerih opredelijo, kaj pravila vsebujejo in na koga se nanašajo.
- **Hišni red**, v katerem opredelijo varovanje šole, dežurstvo dijakov in učiteljev, rediteljstvo v razredu, malica, garderoba, načini informiranja dijakov, mobilni telefoni, dijaške izkaznice, ...
- **Pravice in dolžnosti**: večinoma gre za prepise iz Pravilnika o šolskem redu, nekatere šole pa jih razširijo.
- **Odsotnost in prisotnost pri pouku**: obvezna prisotnost pri pouku, evidentiranje odsotnosti, dovoljena in napovedana odsotnost, zamujanje ali predčasno odhajanje od pouka, oprostitev sodelovanja pri pouku iz zdravstvenih razlogov, neizpolnjevanje šolskih obveznosti.
- **Vzgojni in alternativni ukrepi**: v glavnem gre za prepise iz Pravilnika, ob tem dodatno razčlenijo posamezne kategorije kršitev.
- **Varnost in zdravje dijakov**: varovanje šole in nadzor nad vstopom vanjo, način zagotavljanja zdravja dijakov.
- **Pohvale, priznanja in nagrade**: opredelijo dejavnosti, ki jih nagradujejo, ter kriterije za stopnjo pohvale in nagrade dijakom.

6.2.2 Značilnosti šolskih pravil po posameznih vprašanih analize

Pri analizi po posameznih vprašanih smo se osredotočili na tiste primere, ki v svojih opredelitvah šolskih pravil odstopajo od večine, za katere je značilno, da v veliki meri prepisujejo določila *Pravilnika o šolskem redu v srednjih šolah* (v nadaljevanju Pravilnik) ali jih razširijo v tej logiki.

Ali šolska pravila določajo pravice in dolžnosti tako za dijake kot za učitelje?

V večini šolskih pravil so uvodoma opredeljene pravice, obveznosti in odgovornosti dijakov in tudi ostalih udeležencev izobraževanja, staršev ter zaposlenih na šoli. Vendar so v nadaljevanju pravila zapisana predvsem kot navodila za ravnanje dijakom.

Med določili, ki usmerjajo delo učiteljev in drugih zaposlenih, se ta nanašajo le na naloge dežurnega učitelja, učitelja spremljevalca na ekskurzijah in varnostnika. Kadar pa pravila govorijo o vseh učiteljih, gre npr. za odgovornost za urejenost šole in okolice.

Kot posebnost pri opredeljevanju odgovornosti zaposlenih smo zasledili določilo o odgovornosti profesorjev, ki pravi:

»Učitelj uro začne točno, s pozdravom. Odgovoren je za disciplino med uro. Na začetku je dolžan ugotoviti in zapisati prisotnost dijakov. Uro zaključi praviloma ob zvonjenju. Med uro dijakom le izjemoma dovoli izhod. Učitelj mora dijakom zagotoviti celo uro (45 minut) za napovedano skupinsko pisno ocenjevanje znanja. Če učitelj zamudi začetek ure več kot 5 minut, v tisti uri ne sme izvesti pisnega ocenjevanja. Učitelj je med svojo učno uro odgovoren za red v učilnici in za urejenost učilnice ob zaključku ure. Vsako okvaro, ki nastane pri pouku, je dolžan takoj vpisati v knjigo okvar v zbornici. Učitelj je odgovoren za škodo, ki je nastala med njegovim poukom zaradi premalo skrbnega nadzorstva. Pri športni vzgoji velja to za vse prostore za izvajanje športne vzgoje in za garderobe.«

Drugi primer, kjer so dolžnosti učitelja natančno opredeljene, se glasi:

»Učitelj s svojim zgledom dijake vzgaja k spoštovanju splošnih civilizacijskih vrednot in vedno upošteva vzgojna načela strpnosti in sodelovanja, skupnega reševanja problemov, dogovarjanja, zavzetosti za vsakega posameznika in zagotavljanja varnosti. Učitelj je med svojo uro odgovoren za red in disciplino pri pouku ter za urejenost učilnice ob zaključku ure. Pri športni vzgoji velja to za vse prostore, kjer se izvaja športna vzgoja. V primeru, da se med njegovo uro povzroči škoda zaradi njegovega pomanjkljivega nadzora, je zanj osebno odgovoren. Učitelj v razred odhaja ob zvonjenju. Na začetku ugotovi in zabeleži prisotnost dijakov. Uro zaključi praviloma ob zvonjenju. Med uro dijakom le izjemoma dovoli izhod iz razreda. Po uri zaklene učilnico. Učitelj dijake opozarja na morebitne kršitve hišnega reda ne glede na to, ali jih poučuje ali ne. Na opažene ponavljajoče se kršitve je dolžan opozoriti razrednika.«

Ali je iz šolskih pravil mogoče razbrati temeljne vrednote («skupni etični kod»)?

Le pri nekaj šolah smo našli primere zapisov, ki se dotikajo skupnih temeljnih

vrednot. V teh primerih gre za uvodne nagovore v šolska pravila. Tako lahko preberemo naslednjo vizijo:

»Smo šola, ki gradi na medsebojnem spoštovanju, srčnosti in odprtosti. Še posebej skrbno negujemo občutek pripadnosti, kar dosegamo s korektnim izvajanjem predpisanih programov, z zagotavljanjem kakovostne izobrazbe in razvijanjem lastnih, za šolo prepoznavnih aktivnosti, ob katerih lahko vsak posameznik v polni meri razvije svoj osebni potencial.«

V dveh primerih se ponovi naslednji uvodni zapis:

»Pomembno! Preden pričnete brati hišni red in se tudi ravnati po njem, si zapomnite naslednje. Izbrali ste si našo šolo. Obiskujete jo zato, ker ste to želeli. Zdad ste tu in spoštovati boste morali pravila, ki jih vsebuje hišni red. To je nujno potrebno zato, da bo vzgojno-izobraževalni proces potekal tako, da bomo vsi skupaj uresničili zastavljeni cilj - razvoj človekove osebnosti, ki bo s svojim znanjem omogočila kvalitetnejši razvoj lastne osebnosti in s tem razvoj družbe, v kateri bo živela in delala.«

Zanimiv je tudi uvodni zapis, v katerem izpostavljamonekatere poudarke:

»Dijaki se ob vpisu na šolo obvežejo, da ... razvijajo in ohranjajo dobre navade, spoštujejo tradicijo šole in skrbijo za njen ugled. Do sošolcev, učiteljev, drugih zaposlenih in do obiskovalcev ali gostov se vedejo vljudno in spoštljivo. Skrbno in odgovorno ravnajo s sredstvi, ki so jim zaupana v času šolanja. Med poukom sodelujejo z učitelji in sošolci ter se po svojih najboljših močeh trudijo, da usvojijo čim več znanja in spretnosti, pa tudi širše razgledanosti in srčne kulture. Poleg skrbi za lastni osebnostni napredek se vsak dijak obvezuje, da bo pomagal sošolcem in drugim dijakom in da se bo udeleževal prostovoljnih in solidarnostnih akcij, ki jih bosta organizirali šola in dijaška skupnost.«

Ena izmed šol usmerja skozi kratka gesla:

Pazimo nase!

Pazimo na druge!

Pazimo na imetje!

Zasledili smo tudi člen, ki govori o vedenju dijakov, kjer zapišejo:

»Dijaki se morajo v šoli in na splošno lepo vesti. Do sošolcev in delavcev šole morajo biti spoštljivi in vljudni. Med osnovna pravila lepega vedenja sodi pozdravljanje. Dijaki pri pouku izklopijo mobilne telefone in odvržejo žvečilne gumije. Dijaki skrbijo za primerno osebno urejenost. Razredniki o tej temi razpravljajo z dijaki na razrednih urah.«

Podobno druga šola opredeli skozi vedenje dijakov naslednje vrednote:

»Dijaki se v šoli in zunaj nje vedejo kot odgovorni mladi ljudje, ki se redno pripravljajo na bodoči poklic ali nadaljnji študij. Do sošolcev, učiteljev in drugih delavcev šole so vljudni in spoštljivi. Znajo pozdraviti, se zahvaliti in opravičiti. Cenijo delo sošolcev, učiteljev in drugih delavcev šole; spoštujejo drugačnost in se trudijo razumeti drug drugega. Dijaki so pri pouku in pri ostalih šolskih aktivnostih osebno urejeni in dostojno oblečeni.«

Katera specifična vedenja šola opredeli v šolskih pravilih in na kakšen način?

V večini šolskih pravil zasledimo prepovedi, kot so: zamujanje in nepravčasno prihajanje k uram vzgojno-izobraževalnega dela, motenje pouka, kajenje v šolskih prostorih in mestih, kjer je kajenje prepovedano, uživanje alkohola ali drog in napeljevanje drugih k temu dejanju, malomarno ali nevestno opravljanje nalog dežurstva, malomarno ravnanje s šolsko opremo, nespoštovanje drugih šolskih pravil in aktov, ki opredeljujejo obveznosti in dolžnosti dijakov, uporaba mobilnih telefonov in druge avdio opreme pri pouku, kraja in vsa druga dejanja, ki so kazniva po zakonu in pravilnikih.

Na večini šol je pravilo tudi, da so učilnice med odmori zaklenjene. Ob tem se zastavlja vprašanje, zakaj morajo biti učilnice med odmori zaklenjene in kako naj se dijaki pripravijo na pouk.

V nekaterih šolskih pravilih smo zasledili prepovedi, kot so:

Omejevanje gibanja:

Prepovedano je posedanje po mizah, okenskih policah in klopeh, zadrževanje dijakov pred zbornico, žvečenje žvečilnih gumijev, posedanje in ležanje na tleh, med poukom, med odmori in med prostimi urami zapuščati šolski prostor, med odmori se družiti z obiskovalci, ki niso dijaki šole.

Prepovedi, ki kažejo na odnos med dijaki in učitelji:

Dijak lahko poišče učitelja med odmori v zbornici samo v nujnih primerih.

Prepoved, ki izhaja iz vrednotne usmeritve šole:

Prepovedano je žaljenje udeležencev izobraževanja zaradi drugačne narodnosti, veroizpovedi, političnega prepričanja ali drugih oblik drugačnosti ter širjenje različnih političnih ali religiozних idej.

Na nekaj šolah morajo dijaki na vidnem mestu ves čas pouka nositi priponko dijaške izkaznice, kar verjetno omogoča boljši nadzor. Primer sankcije na eni šoli: če dijak priponke nima, se to šteje kot lažja kršitev šolskih pravil, za katero velja ustrezen vzgojni ukrep. Dijaka ob vstopu v šolo vsakič identificira varnostnik.

Na eni šoli smo zasledili pravila, ki so deloma vezana na poklicno/strokovno usmeritev šole, deloma pa na splošno skrb za zunanji izgled:

- »1.) *Dijak mora skrbeti za osebno urejenost pri praktičnem pouku. Kot osebna urejenost se štejejo zlasti primerna oblačila, urejen videz in osebna higiena. Zavedati se mora, da zanj veljajo določena pravila in zahteve za delo z živili, saj je s temi pravili in zahtevami seznanjen. Vsako kršenje pomeni neupoštevanje varnosti pri delu, ki je hkrati prekršek, v splošnem pa nespoštljiv odnos do šole, ustanove in ljudi, s katerimi komunicira in nenazadnje do samega sebe.*
- 2.) *Dijak mora biti za praktični pouk pripravljen psihično in fizično. Zaželeno je, da dijak doma zajtrkuje, ker bo lažje premagoval fizične obremenitve. Zaželeno je, da je spočit in naspan. Dijak poskrbi za higieno telesa, ker je neprijeten telesni vonj neprimeren pri delu z živili. Lasje morajo biti čisti, dolgi lasje pa speti. Posebnega pomena so urejene roke. Nohti morajo biti na kratko postrženi in ne lakirani. Dijak mora upoštevati vsa pravila o umivanju rok. Nošenje nakita ni dovoljeno, razen diskretnih nevisočih uhanov v ušesih in kratke verižice okrog vratu.*
- 3.) *Do zaposlenih mora imeti pozitiven odnos ter upoštevati pravila lepega vedenja. 10. b člen (dodatna osebna urejenost).«*

Zasledili smo tudi specifičen nagovor dijakinj in dijakov, ki deloma sodi k opredelitvi skupnih vrednot šole, osnovna intenca pa je vezana na reguliranje prepovedi kajenja v šolskem okolišu:

»Dijaki, dijakinje!

Na začetku šolskega leta smo se dogovorili, da bomo v šoli upoštevali nekatera pravila:

ne bomo pljuvali, kamor bo letelo,

ne bomo kadili v šoli in njeni okolici,

na hodnikih se bomo pozdravljali, še posebej svoje profesorje in vodstvo,

ne bomo nasilni, nestrpni in neolikani v medsebojnih odnosih in do drugih,

spoštovali bomo svoje profesorje,

ne bomo se drli in prerivali po hodnikih.

Zelo malo zahtev za vse zrele in kulturne dijake, strašno naporno za vse, ki ne vedo, kaj je kultura obnašanja in spoštljivega vedenja ...

Najbrž smo se prenaglili, ko smo vas pohvalili, da smo veseli vašega kulturnega obnašanja v jedilnici. Sploh se ne moremo pohvaliti, da upoštevate pravila prepovedi kajenja, pljuvanja pred vrati šole in celo pred hišami stanovalcev v soseski, kamor še vedno hodite kadit.

Vodstvo šole vsak dan dobiva proteste iz soseske in iz Osnovne šole v bližini zaradi svinjarije, ki jo povzročate s pljunki in odvrženimi čiki.

Kaj lahko sploh storimo, da boste razumeli, da morate zakon o nekajenju upoštevati?

Morda vas bi spametovalo, če bodo sosedje uresničili grožnje in poklicali inšpektorje, ki bodo vse kadilce kaznovali s 140 EUR kazni. Kazen pa bodo istočasno plačali tudi v šoli, češ da to dovolimo. Kazen za šolo je 4000 EUR. Bodo ta znesek šoli vrnili vaši starši?

Z dijaško skupnostjo se bomo dogovorili, kaj ste pripravljeni storiti in kako boste ukrepali vi sami, da bi se končno zadeva s kajenjem uredila, sicer se bomo morali v vodstvu odločiti, v dogovoru z vašimi starši, za ostrejške ukrepe proti kršiteljem.

S prenehanjem te grde razvade lahko sami veliko naredite za svoje zdravje. Kliknite na povezavo primerjava pljuč in si oglejte, kaj s cigaretnim dimom naredite samemu sebi.

Razmislite, ker pričakujemo vaše sodelovanje!«

Na kakšen način v šolskih pravilih določajo vzgojne ukrepe glede na specifični značaj šole?

Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah (2007) kot alternativne ukrepe določa pobotanje oziroma poravnava, popravo škodljivih posledic ravnanja, opravljanje dobrih del, premestitev v drug oddelek in pogojno izključitev. Šolskim pravilom pa prepušča določanje drugih alternativnih ukrepov in s tem daje možnost šoli, da se lahko z alternativnimi ukrepi celo bolj občutljivo odzove na kršenje pravil oziroma vzgojni konflikt. Po pravilniku se lahko alternativni ukrepi dijaku določijo namesto kateregakoli vzgojnega ukrepa razen premestitve. Pri izbiri vzgojnega oziroma alternativnega ukrepa pa je potrebno upoštevati težo kršitve, dijakovo odgovornost zanjo ter njegovo osebnostno zrelost, nagibe, zaradi katerih je storil dejanje, okoliščine, v katerih je bilo dejanje storjeno, postopnost in možne posledice ukrepa ter druge okoliščine, pomembne za izrek vzgojnega ukrepa oziroma določitev alternativnega ukrepa. Če ravnatelj po proučitvi vseh okoliščin oceni, da dijak potrebuje pomoč oziroma svetovanje, lahko odloči, da se vzgojni ukrep ne izreče oziroma da se alternativni ukrep ne določi.

Druga značilnost pravilnika v delu, ko opredeljuje alternativne ukrepe, je v tem, da temelji izrek in izvršitev alternativnih ukrepov na isti logiki kot izrek in izvršitev formalnih ukrepov, kar pomeni tudi, da je aktivna vloga dijaka omejena na možnost nestrinjanja s predlaganim ukrepom, a v tem primeru mu nujno sledi izrek vzgojnega ukrepa.

Pristop k opredeljevanju alternativnih ukrepov je med šolami zelo podoben, v treh primerih gre za tako rekoč enake zapise, ki določilom iz pravilnika dodajo naslednje ukrepe: branje knjig in poročanje o prebranem, izdelovanje pisnih povzetkov za razredno skupnost iz določenih učnih snovi, učenje bontona in poslovnega bontona, pomoč strokovnemu ali drugemu osebnju matične šole, tek s profesorji športne vzgoje ter čiščenje. Na nekaj šolah temu dodajo opravljanje humanitarnih dejavnosti. Izvajanje različnih nalog čiščenja najdemo med alternativnimi vzgojnimi ukrepi na več šolah. Ena izmed šol alternativne ukrepe opredeli takole:

- pometanje šolskega dvorišča,
- čiščenje šolskih klopi,
- pomoč pri vnašanju podatkov pomočniku ravnatelja,
- fotokopiranje učnih gradiv,
- čiščenje kuhinjskih elementov,
- likanje,
- pometanje parkirišča,
- pobiranje odpadkov na območju šole in v šoli,
- delanje družbe oskrbovancem v domu ostarelih,
- pomoč pri čiščenju šole, praznjenje košev,
- pomoč pri generalnem čiščenju šole,
- čiščenje steklovine v laboratoriju,
- pomoč v knjižnici v popoldanskem času.

Ena izmed šol alternativne ukrepe določi za neopravičeno odsotnost od pouka, ki ne presega 35 ur in sicer v obliki podaljševanja nujne prisotnosti dijaka v šoli tudi izven pouka v posebni učilnici od 7. do 15. ure popoldne. Glede na težo kršitve pa se podaljšuje obdobje, ko mora dijak dalj časa ostajati v šoli in poleg tega opravljati tudi družbeno koristno delo.

Od tovrstne logike izstopa le en zapis, ki je dodan tipičnemu seznamu in predvideva *»samorefleksijo o storjeni kršitvi – pisno ali ustno na razredni uri.«*

Le ena izmed šol zapiše načelo, po katerem določa alternativne ukrepe, ki naj temeljijo na restituciji in omogočajo soočanje z napakami ter so priložnost za učenje novih vedenj. V nasprotju s kaznovanjem poudarjajo pozitivno reševanje problemov in omogočajo popraviljanje napak.

Ena izmed šol predvidi tudi mediacijo, ki se prvenstveno uporablja pri poravnavi za vse vzgojne prestopke, ki se tičejo odnosov med dijakom in profesorjem oz. med dijaki.

Kakšni so poudarki v zvezi z izostajanjem od pouka in v zvezi z možnostjo odstranitve dijaka od pouka?

V pravilniku je zapisano, da se s šolskimi pravili lahko določi, da se dijaku prepove prisotnost pri uri pouka oziroma pri pouku določenega dne, ob tem pa se določi tudi postopek obravnave in način vključitve dijaka v druge oblike dela, in sicer v primeru:

- neprimernegega odnosa do dijakov, delavcev šole in drugih ljudi,
- neprimernegega odnosa do šolskega in drugegega premoženja,
- posedovanja predmetov in sredstev, ki ogrožajo varnost in zdravje ljudi ali varnost premoženja,
- neupoštevanja predpisov o varnosti in zdravju pri delu.

Ugotavljamo, da polovica šol ta člen nespremenjen zapiše v svoja Šolska pravila in ob tem ne predvidijo postopkov obravnave ali načina vključitve dijaka v druge oblike dela, druge ta člen izpustijo. Navajamo enega izmed primerov (ki so si sicer podobni), kakšen postopek predvidi šola: *»Dijaku prisotnost pri uri lahko prepove učitelj, ki uro izvaja, ter ga pospremi na razgovor k ravnateljici ali svetovalni delavki ali dežurnemu učitelju. Po končani uri učitelj, ki je uro izvajal, odda zapisnik o kršitvi ravnateljici. V izjemnih primerih lahko ravnateljica prepove celodnevno prisotnost pri pouku in o odločitvi obvesti starše.«*

Ali šolska pravila predvidijo tudi preventivne vzgojne dejavnosti ?

Med preventivnimi dejavnostmi imajo šole opredeljene predvsem varstvo zdravja in (fizične) varnosti dijakov. Na eni šoli so v šolskih pravilih opredeljena ravnanja

v primeru požara, potresa, zračnega napada ... Posebnih specifik glede tega vprašanja ni.

Na kakšen način šolska pravila določajo participacijo dijakov pri odločanju o šolskem življenju ?

Razen navedb členov iz Pravilnika, ki govorijo o pravici do organiziranja skupnosti dijakov in do dejavnosti dijakov, kot je šolski radio ali časopis, ter do protesta dijakov, nismo zasledili, da bi Šolska pravila opredeljevala način sodelovanja dijakov pri odločanju o šolskem življenju. Skozi vprašalnike pa smo ugotovili, da šole dajo Šolska pravila pogosto na različne načine tudi v obravnavo dijakom. Smo že izpostavili, da je ob odločitvah za alternativne vzgojne ukrepe in ob njihovi izvedbi aktivna vloga dijaka omejena na možnost nestrinjanja s predlaganim ukrepom, čemur obvezno sledi izrek vzgojnega ukrepa v skladu z določili pravilnika.

Kaj je značilno za izrekanje pohval in nagrad?

Kvalitativna analiza šolskih pravil kaže, da vse šole v šolskih pravilih opredelijo kriterije in postopke za podeljevanje nagrad. Nagrade so navadno razčlenjene na 2 – 3 stopnje (npr. pohvala, priznanje in nagrada). Pohvale in priznanja so pisna ali ustna, med nagradami pa prevladujejo knjižne nagrade in cvetje, kot skupinska nagrada pa največkrat končni izlet za izbran razred na šoli.

Kriteriji za podeljevanje nagrad so na večini šol določeni glede na storilnost, uspešnost dijaka ali razreda: npr. odličen uspeh, priznanja ali nagrada na raznih tekmovanjih, veliko število obšolskih dejavnosti, uspešno izstopanje v določeni dejavnosti, visoko število točk na zaključnem izpitu ali poklicni maturi, dosežek, ki uveljavlja šolo na različnih področjih oziroma prispeva k ugledu šole ...

Na nekaterih šolah zasledimo tudi pohvale, ki vključujejo vzgojni vidik: pozitiven vzgled v oddelku, pomoč sošolcem oziroma drugim dijakom na različnih področjih, sodelovanje pri prostovoljnem socialnem delu, izjemen napredek pri osebem dozorevanju in uspehu v šoli, dobro opravljanje funkcije v oddelčni skupnosti, pomoč učitelju pri reševanju problematike v oddelku.

6.2.3. Učitelji in dijaki o šolskih pravilih

Da bi dobili podrobnejši vpogled v nastajanje šolskih pravil, smo dijakom in učiteljem v vprašalnikih zastavili naslednja vprašanja:

- Ali so dijaki in učitelji seznanjeni s Pravilnikom o šolskem redu?
- Ali poklicne in strokovne šole oblikujejo svoja šolska pravila?
- Kako šole vključujejo dijake v oblikovanje pravil in kako jih z njimi tudi seznanjajo?
- Ali učitelji prepoznajo potrebo po skupnem oblikovanju jasnih in enotnih šolskih pravil za urejanje vzgojno-disciplinske problematike?

Ali so dijaki in učitelji seznanjeni s Pravilnikom o šolskem redu?

Rezultati, ki smo jih pridobili z vprašalnikoma za učitelje in dijake kažejo, da je večina učiteljev (99%) seznanjena s *Pravilnikom o šolskem redu v srednjih šolah (2007)*, medtem ko kar 30,9% dijakov navaja, da z njim ni seznanjena (Tabela 1). Seveda se zastavi vprašanje, zakaj je temu tako. Ti dijaki torej ne poznajo niti svojih pravic in dolžnosti, povezanih s Pravilnikom, niti prepovedi in sankcij. Vprašanje je, koliko jih s Pravilnikom seznaniti šola in ali je njihovo nepoznavanje preprosto odraz tega, da jih to ne zanima. Postavlja se tudi vprašanje, kdo je odgovoren za to, da dijaki Pravilnika ne poznajo – bi jih o tem morala seznaniti šola ali je to dolžnost dijakov? Jasno je, da ima šola, ki seznaniti dijake s Pravilnikom, veliko več možnosti za to, da dijaki v skladu s pravili tudi ravnajo. Zanimivo bi bilo tudi videti ali imajo šole, na katerih dijaki Pravilnika ne poznajo, svoja pravila. Morda v šolah, kjer ta pravila imajo, dijake seznanjajo predvsem z njimi, ne pa tudi pravilnikom.

Tabela 1: Seznanjenost s Pravilnikom o šolskem redu v srednjih šolah

Ali poznaš Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah?		Da	Ne	Skupaj
Dijaki	f	2011	900	2911
	f%	69,1%	30,9%	100,0%
Učitelj	f	481	5	486
	f%	99,0%	1,0%	100,0%
Skupaj	f	2492	905	3397
	f%	73,4%	26,6%	100,0%

Ali poklicne in strokovne šole oblikujejo svoja šolska pravila?

Velika večina (90,7%) učiteljev odgovarja, da ima njihova šola jasno opredeljena in enotna *interna šolska pravila*, le 4,8 % učiteljev meni, da njihova šola nima jasno in enotno postavljenih internih šolskih pravil, zgolj 4,6 % učiteljev pa je na vprašanje odgovorilo z ne vem (Tabela 2). Zastavlja se vprašanje, ali učitelji tistih šol, ki so odgovorili z ne in ne vem, pravil res nimajo, ali jih morda le ne poznajo.

Odgovori dijakov na isto vprašanje so nekoliko drugačni. Bistveno manj dijakov, dobri dve tretjini (65,1%), nam je odgovorilo, da ima njihova šola opredeljena tudi svoja šolska pravila. Tretjina dijakov (32,6%) nam je odgovorila, da ne vedo, če ima njihova šola postavljena tudi svoja šolska pravila. Majhen delež (2,3%) dijakov nam je odgovoril, da njihova šola nima postavljenih svojih pravil. Če smo že v zvezi s Pravilnikom o šolskem redu zastavljali vprašanje seznanjenosti dijakov z njim, si ga na tem mestu lahko zastavimo ponovno. Nadaljnje analize kažejo, da se učitelji pogosto pritožujejo nad vedenjem dijakov, pa vendar kar precejšen delež dijakov ne pozna pravil niti iz Pravilnika o šolskem redu niti šolskih pravil.

Tabela 2: Ali imajo šole lastna pravila?

Ali ima vaša šola opredeljena tudi svoja šolska pravila?		da	ne vem	ne	skupaj
dijaki	f	1896	950	68	2914
	f%	65,1	32,6	2,3	100,0
učitelji	f	438	23	22	483
	f%	90,7	4,8	4,6	100,0
Skupaj	f	2334	973	90	3397
	f%	68,7	28,6	2,6	100,0

kako šole vključujejo dijake v oblikovanje pravil in kako jih z njimi tudi seznanjajo?

Ker je poznavanje pravil nujno za uspešno vzgojno delovanje na šoli, smo učitelje tudi vprašali, *ali in na kakšen način s šolskimi pravili seznanjajo dijake*.

Učitelji dijake najpogosteje seznanijo s šolskimi pravili ob začetku šolskega leta v razredu, kjer so razredniki. Večina šol pravila tudi objavi v publikaciji za dijake

in starše. Skoraj polovica učiteljev poroča, da so šolska pravila objavljena tudi na spletni strani šole. 38,8% učiteljev pravi, da so šolska pravila predstavljena na šolski skupnosti, nato pa jih predstavniki razredov predstavijo sošolcem. Učitelji so navedli tudi druge načine. Trije učitelji za predstavitev šolskih pravil izkoristijo razredne ure. V treh primerih so pravila javno izobešena v razredu ali na oglasni deski šole. Eden izmed učiteljev pa o šolskih pravilih spregovori po potrebi tudi med šolskimi urami ali na razredni uri. Na osnovi zgornjih odgovorov bi lahko sklepali, da učitelji in šole naredijo veliko za to, da bi bili dijaki s šolskimi pravili tudi seznanjeni. Iz zgornjih odgovorov bi lahko sklepali, da tretjina dijakov, ki ne ve ali misli da šola nima šolskih pravil, temu preprosto ne posveča dovolj pozornosti. Pa vendar, da bi dobili jasnejšo sliko o tem, ali so bili dijaki po njihovem mnenju res seznanjeni s pravili in kako, smo jim zastavili tudi to vprašanje.

Štiri petine dijakov (81%) je odgovorilo, da so s šolskimi pravili seznanjeni (Tabela 3). Slaba petina dijakov (18,2) pa nam je odgovorila, da s šolskimi pravili ni seznanjena. Odgovori na vprašanje, ali ima šola šolska pravila, na katerega je dobra tretjina dijakov odgovorila ne in ne vem, in odgovori na zgornje vprašanje so kontradiktorni, saj le slaba petina dijakov trdi, da s šolskimi pravili ni seznanjena. Kako pojasniti razliko? Kar nekaj dijakov je torej s pravili bilo seznanjenih, pa vendar ne ve, ali šola ima svoja šolska pravila. Morda gre za to, da so jim učitelji pravila sicer povedali, a jih niso razumeli kot šolska pravila temveč le kot pravila, ki veljajo pri posameznem učitelju. Morda so jih razumeli kot pravila Pravilnika šolskega reda in ne kot pravila šole. Razlogov je verjetno lahko še več, pa vendar razlika v odgovorih na vprašanje, ali ima šola svoja šolska pravila in ali so bili dijaki s šolskimi pravili seznanjeni, govori o tem, da informacija o pravilih s strani dijakov ni bila ustrezno slišana.

Tabela 3: Seznanjenost dijakov s šolskimi pravili

Ali ste dijaki seznanjeni s šolskimi pravili?		Da	Ne	Skupaj
Dijaki	f	1540	342	1882
	f%	81,8	18,2	100
Skupaj	f	1540	342	1882
	f%	81,8	18,2	100

Iz odgovorov učiteljev na odprto vprašanje dobimo splošno sliko, da najpogosteje šolska pravila oblikuje vodstvo šole, torej ravnatelj ali njegov pomočnik, pogosto sodeluje tudi svetovalna služba ali izbrani učitelji, oblikovani v komisijo. Predlog obravnava in sprejema najprej učiteljski zbor, ki ga lahko dopolni. Redkeje (cca. 40 odgovorov oziroma 10% učiteljev) so k pripombam in odločanju povabljeni tudi Svet šole, Svet staršev ali dijaki. Iz odgovorov učiteljev ni mogoče razbrati, ali poteka obširnejša razprava o šolskih pravilih ali gre zgolj za tehnično sprejemanje dokumenta. Pogost je odgovor, da pravila nastanejo na podlagi obstoječega pravilnika o šolskem redu. Le v enem primeru učitelj zapiše, da predlog pripravijo v dijaški skupnosti. Med vsemi sta tudi dva učitelja, ki trdita, da učitelji nimajo možnosti vpliva. 9 učiteljev ni seznanjenih s tem, kdo in na kakšen način oblikuje šolska pravila.

Odgovori učiteljev kažejo, da so dijaki redko vključeni v oblikovanje pravil, ta odgovor pa nas je zanimal natančneje, zato smo o tem vprašali tudi dijake (Tabela 4). Dobra polovica dijakov (56,3%) je odgovorila, da o vključenosti v oblikovanje šolskih pravil ne ve nič. Petina dijakov (24,0%) je odgovorila da šolskih pravil niso imeli možnosti predlagati. Dobra desetina dijakov (12,1%) je šolska pravila lahko predlagala, vendar njihovi predlogi niso bili sprejeti. Slaba desetina dijakov (7,5%) pa je šolska pravila predlagala in njihovi predlogi so bili upoštevani. Vključenost dijakov v oblikovanje šolskih pravil je res minimalna, kar prav gotovo vpliva na klimo v šoli kakor tudi občutek dijakov, da so akterji dogajanja na njej. Raziskave kažejo, da v primeru sodelovanja dijakov pri nastajanju pravil le-ta dijake tudi bolj zavezujejo. Nespoštovanje pravil, kar je ena izmed pogostejših težav, ki jo omenjajo učitelji v nadaljnjih analizah, bi bilo prav gotovo manjše, če bi šola vključila dijake v njihovo oblikovanje.

Tabela 4: Vključevanje dijakov v oblikovanje šolskih pravil

Ali ste bili dijaki vključeni v oblikovanje šolskih pravil?	f	f%
Pravila smo predlagali in naši predlogi so bili sprejeti.	139	7,5
Pravila smo lahko predlagali, vendar naši predlogi niso bili sprejeti.	224	12,1
Pravila nismo imeli možnosti predlagati.	443	24,0
O tem nič ne vem.	1040	56,3
Skupaj	1846	100,0

Ali učitelji prepoznajo potrebo po skupnem oblikovanju jasnih in enotnih šolskih pravil za urejanje vzgojno-disciplinske problematike?

Iz odgovorov na vprašanje, ali so za urejanje vzgojno-disciplinske problematike potrebna jasna in enotna šolskega pravila, lahko sklepamo (Tabela 5), da večina učiteljev vidi potrebo po pravilih, ki bi bila sprejeta s strani vseh strokovnih delavcev. Da je temu tako, nas ne čudi, še posebno če izhajamo iz odgovorov na nadaljnja vprašanja, kjer se med učitelji močno izraža potreba po jasno opredeljenih pravilih in tudi doslednem ravnanju v skladu z njimi. Zanimivo je, da 14 učiteljev meni, da so potrebna pravila le za področja, ki zadevajo dijake, ne pa tudi učitelje. Če izhajamo iz nadaljnjih analiz, posebno povezanih z vzgojnim konceptom, pa lahko vidimo, da nekateri učitelji vidijo enega izmed perečih problemov v šoli prav neurejene odnose med zaposlenimi, za katere izpostavljajo tudi potrebo po jasnih pravilih. Jasno je seveda tudi to, da v kolikor neke prepovedi veljajo le za dijake, ne pa tudi za učitelje, ne morejo imeti na dijake tolikšnega učinka, kolikšnega bi ga lahko imele sicer.

Tabela 5: Potreba po jasnih in enotnih šolskih pravilih

Trditve:	f	f%
Da, v vseh primerih	296	61,4
Da, za večino stvari oz. področij	163	33,8
Da, vendar le za področja, ki zadevajo dijake, ne učiteljev	14	2,9
Ne, v večini primerov ne	7	1,5
Ne, šolskih pravil sploh ne potrebujemo	0	0,0
Drugo	2	0,4
Skupaj	482	100,0

Učitelji, ki so pritrdilno odgovorili na vprašanje o jasno opredeljenih in enotnih šolskih pravilih, so odgovarjali na vprašanja o opredeljenih kriterijih za izrekanje sankcij v pravilih.

Slabe štiri petine (76,5 %) učiteljev meni, da so kriteriji za izrekanje sankcij v pravilih opredeljeni, slaba petina (15,7 %) jih odgovarja, da ne vedo, če so kriteriji za izrekanje sankcij v pravilih opredeljeni, manj kot desetina (7,7 %) pa je tistih učiteljev, ki menijo, da v internih pravilih kriteriji za izrekanje sankcij niso opredeljeni.

Učitelji, ki so na vprašanje, ali šolska pravila njihove šole opredelijo kriterije za izrekanje sankcij, odgovorili z »da«, smo prosili, da nam odgovore podkrepijo še s primeri, ki prikazujejo kriterije za sankcije. 65 učiteljev je kot kriterij podalo *neprimerno vedenje dijakov*, nasilje, nemir v razredu, žaljiv odnos do dijakov ali učiteljev, niso pa podali, kakšne sankcije šolska pravila predvidevajo. Drugi kriterij je *neopravičeno izostajanje od pouka*, podalo ga je 47 učiteljev. Ti so podali tudi vrsto sankcij (alternativni ukrepi – čiščenje šole, razreda, opomin, ukor). Kot tretji kriterij, na podlagi katerega so opredeljene sankcije, je 6 učiteljev navedlo *uničevanje šolske in zasebne lastnine dijakov*, kot sankcijo pa so opredelili plačilo škode. Trije učitelji so navedli kot kriterij *posedovanje ali zaužitje prepovedanih substanc* (droge, alkohol, kajenje pred šolo), kot predvideno sankcijo je en učitelj navedel začasno prepoved prisotnosti pri pouku. Prav tako so trije učitelji navedli kot kriterij uporabo telefona v času pouka, kot predvideno sankcijo pa odvzem telefona.

Učitelji, ki so pritrdilno odgovorili na vprašanje o jasno opredeljenih in enotnih šolskih pravilih, so odgovarjali tudi na vprašanja o opredeljenih kriterijih za izrekanje pohval in nagrad v pravilih. Dobri dve tretjini (70,4 %) učiteljev meni, da so kriteriji za izrekanje pohval in nagrad v pravilih opredeljeni, petina (20,2 %) jih odgovarja, da ne vedo, ali so kriteriji za izrekanje pohval in nagrad v pravilih opredeljeni, skoraj desetina (9,4 %) pa je tistih učiteljev, ki menijo, da v internih pravilih kriteriji za izrekanje pohval in nagrad niso opredeljeni.

6.2.4. Kaj ugotovimo z analizo šolskih pravil?

Na osnovi analize rezultatov, pridobljenih z vprašalniki, bi lahko zaključili, da večina učiteljev pozna *Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah (2007)*, slabše pa je njihovo poznavanje šolskih pravil. Bodisi da jih šole morda res nimajo ali pa jih učitelji ne poznajo. Prav tako se pokaže, da učitelji slabše poznajo kriterije za izrekanje sankcij, pohval in nagrad, ki so delno določeni z nacionalnim pravilnikom, delno pa z internimi šolskimi pravili. Seznanjenost dijakov s pravili je še slabša kot seznanjenost učiteljev. Kako povečati seznanjenost učiteljev in dijakov s pravili? Preprost sklep bi lahko bil, da bi morale šole, če želijo, da dijaki pravila upoštevajo in učitelji dosledno v skladu z njimi tudi ravnajo, nameniti še nekoliko večjo pozornost seznanjanju dijakov in učiteljev s pravili. Pa vendar se zdi, da le seznanjanje z njimi ni dovolj. Predvidevamo celo lahko, da je tudi med tistimi dijaki, ki so zapisali, da pravil ne poznajo, mnogo tistih, ki so o njih sicer že slišali, jih morda tudi prebirali, a

so jih preprosto izbrisali iz svojega spomina. Kaj narediti? V kolikor dijaki, v nekaterih šolah tudi učitelji, ne bodo postali enakopravni in imeli ne le možnost sodelovanja pri oblikovanju šolskih pravil, temveč bodo njihovi predlogi tudi upoštevani, pravila na šolah ne morejo zaživeti oz. učitelji ne morejo pričakovati, da bodo pravila dijake zavezovala. Že večkrat smo izpostavili, da se bodo dijaki za spoštovanje pravil, pri oblikovanju katerih bodo sodelovali tudi sami, čutili veliko bolj odgovorni. Ob tem pa morajo vedeti, da pravila ne določajo le njihovega ravnanja, temveč zavezujejo k določenemu ravnanju tudi učitelje. Tako pravice kot tudi dolžnosti morajo biti določene za vse in ne le za dijake.

Ker se pravila šolskega reda oblikujejo na dveh ravneh (na nacionalni in na ravni posamezne šole), je potrebno poudariti, da obče zavezujoča pravila na ravni države ne morejo biti stvar pogajanja (kot na primer prepoved kajenja v šolskem območju), morajo pa postati argumentirana izhodišča za oblikovanje podrobnejših šolskih pravil. Povsem drugačna je zgodba, ko gre za določanje kriterijev za izrekanje ukrepov ob kršitvah, saj je *Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah (2007)* šolam odprl možnosti, da se na enak prekršek odzovejo s »klasičnimi« vzgojnimi ali alternativnimi ukrepi, zato je od načelnih odločitev/dogovorov ter od spremljave učinkov posameznih ukrepov (pri tej pa, vsaj ko gre za vrstniško mediacijo, vedno sodeluje tudi dijak – mediator!) odvisno, kakšno logiko kurativnih disciplinskih ukrepov bo razvila posamezna šola.

Vsebinski pregled elementov in vsebine šolskih pravil v veliki meri potrjuje predpostavko, da šole pravila izpeljujejo iz enake logike, kot jo narekuje *Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah (2007)*, in ne kot sestavni del šolskega vzgojnega koncepta. Zato bomo na tem mestu ponovno opozorili na konkretni ravni:

- kje se v opisanih šolskih pravilih prepozna pravno-administrativna logika,
- zakaj bi jo vsaj na nekaterih ključnih mestih morali nadomestiti z logiko etičnega utemeljevanja pravil
- in kakšne težave izhajajo iz omejitve disciplinskih pristopov na pravno-administrativno logiko utemeljevanja in opravičenja/legitimiranja.

Edini element šolskih pravil, ki praviloma odstopa od pravno-administrativne logike *Pravilnika o šolskem redu v srednjih šolah (2007)*, so v nekaj obravnavanih primerih preambule oziroma splošni uvodni nagovori dijakom, v katerih poskušajo šole izpostaviti temeljne vzgojne usmeritve. Med najpogosteje omenjenimi vrednotami, ki naj bi jim sledil hišni red, velja izpostaviti:

- medsebojno spoštovanje, skrb zase, za druge osebe in za okolje, osebno

- odgovornost, vljudnost, dobre navade in tradicijo, širšo razgledanost,
- nekateri pa so izpostavili vrednotno usmeritev v obliki tradicionalnih pojmov kot na primer razvoj srčnosti oziroma srčne kulture.

Ob tem velja izpostaviti, da večina pregledanih hišnih redov tega dodatka ne vsebuje, zasledili pa smo tudi dva primera, kjer je celo preambula namenjena poudarku na prostovoljnosti izbire šole ter posledično zahteve po spoštovanju pravil hišnega reda, v drugem primeru pa na reguliranje prepovedi kaznovanja v šolskem okolju, ki je na izbrani šoli očitno zelo izpostavljen primer.

Preambule kot splošni etični uvodi v problematiko reguliranja disciplinskega režima so vsekakor primerna oblika zapisov, v kolikor izhajajo iz premišljene in z vsemi partnerji usklajene temeljne vzgojne usmeritve posamezne šole, saj usmerjajo pozornost učiteljev, dijakov in staršev na tiste temeljne vrednote, ki naj bi jim sledili s celoto vzgojnih prizadevanj ter dejavnikov preventivne, podporne in kurativne discipline.

Eden najpomembnejših elementov hišnega reda je vsekakor premislek, kako na šoli vzpostaviti enakovrednost in recipročnost pravic in dolžnosti. Že v teoretičnem uvodu smo poudarili, da pravna logika subjekta pravic in dolžnosti praviloma obravnava ločeno, medtem ko etika izhaja iz naslednjih predpostavk:

- da vsaki pravici pripada recipročna dolžnost,
- da moramo pravice, ki jih terjamo zase, načelno priznati vsem osebam,
- da smo vsi, ne glede na status (učitelja ali dijaka), nosilci subjektivitete tako pravic kot dolžnosti.

Zato se nam poskusi, da bi ob pravicah dijakov izpostavili tudi recipročne dolžnosti, ter da bi na enak način opredelili tudi pravice in dolžnosti učiteljev, zdijo še kako na mestu. Žal smo ugotovili, da so v večini šolskih pravil uvodoma opredeljene pravice, obveznosti in odgovornosti dijakov in tudi ostalih udeležencev izobraževanja, staršev ter zaposlenih na šoli, vendar so v nadaljevanju pravila zapisana predvsem kot navodila za ravnanje dijakov. V primerih, ko hišni red usmerja tudi delo učiteljev in drugih zaposlenih, se ta določila nanašajo le na naloge dežurnega učitelja, učitelja spremljevalca na ekskurzijah in varnostnika, kadar pa pravila govorijo o vseh učiteljih, izpostavljajo predvsem odgovornost za urejenost šole in okolice ter nadzor nad učilnico, da v njej ne bi prihajalo do škode.

Kot pozitivno posebnost naj še enkrat navedemo del opredelitve temeljne

učiteljeve odgovornosti, ki vendarle izpostavi njegovo primarno moralno in vzgojno vlogo:

»Učiteljs svojim zgledom dijake vzgaja k spoštovanju splošnih civilizacijskih vrednot in vedno upošteva vzgojna načela strpnosti in sodelovanja, skupnega reševanja problemov, dogovarjanja, zavzetosti za vsakega posameznika in zagotavljanja varnosti ...«

Za dvig osebne odgovornosti bo po našem mnenju v prihodnosti treba veliko časa nameniti vprašanju, kako tudi na ravni formalnih šolskih dokumentov oblikovati zapise, ki bodo vse udeležence skupnega življenja na šoli opozarjali na temeljno etično usmeritev v vzajemnost in »univerzalnost« temeljnih pravic in dolžnosti. Ali preprosto povedano: kako ob odločitvi za skupen normativni režim hkrati opozoriti na prepletenost pravice in dolžnosti dijaka in učitelja.

Tretje področje, ki mu moramo ponovno nameniti pozornost, je uvajanje alternativnih ukrepov v šolske hišne rede. Pristop k opredeljevanju alternativnih ukrepov je bil v obravnavanih primerih šol zelo podoben. Ohranile so namreč logiko postopka izrekanja alternativnega ukrepa ter seznamu alternativnih ukrepov iz Pravilnika dodale še nekaj svojih rešitev, ki pa zgolj natančneje opredelijo pravilniške predloge.

Le v dveh primerih smo naleteli na šoli, ki izrekanje alternativnih ukrepov povežeta z načeli restitucije oziroma omenjajo uporabo mediacije kot metode za reševanje medosebnih sporov. A če načelo restitucije temelji na omogočanju soočanja z napakami in priložnostih za učenje novih vedenj ter v nasprotju s kaznovanjem poudari pozitivno reševanje problemov in popravljane napak, potem moramo še enkrat poudariti, da:

- je prostovoljnost izhodiščna ideja teorije odločanja, iz katere je izpeljana ideja restitucije kot vzgojnega pristopa;
- je pozitiven vzgojni učinek restitucije in še posebej mediacije utemeljen z možnostjo krepitve samoregulacije lastnega vedenja ob empatičnem vživljanju v potrebe osebe v konfliktu, ki ne more biti izsiljena niti posredno (če ne pristaneš na predlagano obliko poravnave, sledi vzgojni ukrep), predvsem pa oblika poravnave ne sme biti vnaprej predpisana, kar je značilnost obravnavanih hišnih redov.

Obravnavani zapisi jasno kažejo, da ne zakonodajalec ne vodstva šol v ponudbi

vzgojnih in alternativnih ukrepov niso prepoznali različnih logik utemeljevanja in izvedbe teh strategij, zaradi česar upravičeno dvomimo, da se bodo pričakovanja učiteljev, da bodo morda alternativni ukrepi povečali učinkovitost discipliniranja, izpolnila. V ta namen velja ponoviti opozorilo snovalcem pravilnika, da vrstniška mediacija, nikoli ne sme biti razumljena kot nadomestilo/alternativa izreku vzgojnega ukrepa. Če je nekdo storil prekršek, ki terja formalno kazen (izrek vzgojnega ukrepa), mu udeležba v mediacijskem posredovanju ne zagotavlja izogiba vzgojnemu ukrepu. Iz tega lahko izpeljemo dodaten sklep, da sta mediacija in poravnava škode pristopa, ki mnogo bolj kot v nabor formalnih sankcij sodita med elemente vzgojnega koncepta, saj lahko šele v tem kontekstu preko njiju razvijemo spekter prosocialnih emocij (sočutje, empatično krivdo) in jih povežemo z boljšim razumevanjem konteksta konfliktnih situacij in etičnega pomena odgovornosti do druge osebe, okolja in do iskanja smiselnega vstopanja v različne odnose in dejavnosti.

Oblikovanje bolj preišljenih zapisov na ravni šole torej zahteva več kot sledenje logiki nacionalnih pravilnikov, za kar pa očitno na šolah ni dovolj specifičnega strokovnega znanja. Zato je potrebno izpostaviti apel po ponudbi kakovostnega izobraževanja strokovnih delavcev v poklicnih in strokovnih šolah s področja vzgoje in discipliniranja.

Robi Kroflič, Danijela Makovec, Katja Jeznik,
Petra Štirn Janota, Darja Štirn Koren in Jasna Mažgon

6.3

Avtoriteta učitelja v poklicnem in strokovnem izobraževanju

Avtoriteta šole in učitelja v njej sta ključna pojma za opredeljevanje učinkovitosti vzgojnoizobraževalnega procesa. Opredelimo jo lahko kot nujen pogoj za učinkovito vzgojno vplivanje (Kroflič 1997) in kot izrazito odnosen fenomen (Bingham 2008), ki se oblikuje v odvisnosti od družine, dijaka samega, učitelja ter sodelovanja šole s starši in z lokalnim okoljem.

Že v teoretičnem uvodu smo se soočili z nekaterimi ugotovitvami, ki posredno vplivajo na oblikovanje odnosa do avtoritete šole in učitelja:

- z dejstvom, da še posebej nižje poklicno šolstvo v R. Sloveniji mnogo bolj kot v primerjalnih državah zahodne Evrope reproducira socialno razslojenost (Medveš idr. 2008), kar zagotovo ne vodi k optimalnemu občutku zaupanja dijakov v pomen pridobljene izobrazbe za njihovo usodo v prihodnosti in s tem graditev občutka ontološke varnosti;
- s podatki, ki govorijo, da je splošen odnos zaupanja mladih v družbene institucije v post-socialističnih državah občutno nižji kot v državah zahodne Evrope; čeprav je zaupanje v pomen javnega šolstva v očeh slovenskih mladostnikov precej zadovoljivo, če ga primerjamo z zaupanjem v politične institucije in cerkev, je še vedno mnogo nižje od evropskega povprečja (Torney-Purta idr. 2003).

Med sistemskimi dejavniki, ki v slovenskem poklicnem in strokovnem šolstvu vplivajo na vzpostavitev avtoritete šole in učitelja, velja posebej izpostaviti tudi učinke:

- *Pravilnika o šolskem redu v srednjih šolah (2007)*, ki je poleg klasičnih vzgojnih ukrepov, ki se iztekajo v možnost izključitve dijaka iz šole kot najhujše oblike

kazni, uvedel tudi vrsto t.i. alternativnih ukrepov (skupaj z možnostjo pogojne izključitve) (več o učinkovitosti vzgojnih ukrepov z vidika discipliniranja bomo izpostavili v ločenem poglavju),

- in pa novega načina financiranja srednjih šol MoFAS, ki so ga v slovenskih srednješolskih zavodih začeli postopoma izvajati leta 2004, saj je glede na poročilo o spremljanju novega načina financiranja in upravljanja šolstva (Tome idr. 2008) z uvedbo financiranja na glavo dijaka povzročil, »... da je šola za to, da pridobi določena sredstva, 'prisiljena' zagotoviti prehodnost dijakov v programu. Zato se pojavlja mnenje, da gre za 'umetno' zmanjševanje osipa in prelaganje odgovornosti staršev na šolo« (prav tam, str. 31). Učinke uvedbe sistema MoFAS bomo morali upoštevati kot enega od dejavnikov pri oceni učiteljev o šibkih motivacijskih zmožnostih dijakov za uspešno dokončanje poklicne šole, saj se glede na dostopne podatke o nadaljevanju šolanja v poklicno-tehniških programih po mnenju učiteljev vzgojna in disciplinska problematika (s tem pa tudi problematika avtoritete) verjetno zaostre tudi zaradi dejstva, da so šole financirane »na glavo dijaka«. To pa posledično lahko šole sili k nižanju kriterijev, popuščanju pri urejanju vzgojno-disciplinske problematike ter k spodbujanju dijakov k nadaljevanju šolanja na nivojih, ki jih mnogi vpisani težko dosegajo.

6.3.1 Kaj ugotavljamo o vzpostavljanju avtoritete v poklicnih in strokovnih šolah?

V okviru anketnih vprašanj, ki (ne)posredno govorijo o avtoriteti šole in učitelja, smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

- Ali izobrazba staršev vpliva na dijakovo izbiro poklica?
- Ali šola sodeluje s starši in lokalnim okoljem?
- Kakšno mnenje imajo dijaki in njihovi učitelji o poklicu, za katerega se dijaki šolajo, in o uspešnosti dijakov v kasnejšem poklicnem življenju?
- Ali dijaki spoštujejo svoje učitelje?
- Ali so učitelji zadovoljni s svojim poklicem?
- Kakšno mnenje imajo dijaki in učitelji o šoli in kako se v njej počutijo?

Avtoriteta učitelja je nujen pogoj vzgojnega vplivanja in obstaja, odkar obstajajo pedagoški poklici. V vzgoji je bila vedno prisotna in se iz nje ni nikoli umaknila. Učitelju avtoriteto podeljuje že sam položaj, ki pa vsekakor ni dovolj, da v očeh učencev oz. dijakov predstavlja avtoriteto, ki ji je vredno slediti. Novejši teoretski

modeli jo zato obravnavajo kot odnosno kategorijo, ki je ni mogoče razložiti na »substancionalen način«, torej predvsem kot posledico formalnega položaja, osebnostnih kvalitete in strokovnih kompetenc učitelja, podpore družine ali potrebe mladostnikov po podreditvi odraslim kot zgledom primerne ravnanja.

Seveda pa je avtoriteto, ki sama na sebi ni »substancionalna«, merljiva kategorija, v mnogih odnosnih dimenzijah zelo težko empirično proučevati. V pričujoči analizi smo o avtoriteti šole in učitelja sklepali na podlagi kakovosti odnosa med šolo in družino ter lokalnim okoljem, odnosa dijakov do izobrazbe in izbrane poklicne šole, (ne)skladja med stališči dijakov in učiteljev o sposobnostih in motivaciji dijakov za šolsko delo ter (ne)skladja med stališči dijakov in učiteljev o lastnem počutju na šoli ter ocene, koliko je na šoli poskrbljeno za dobro vzdušje. Podrobnejša stališča dijakov in učiteljev o tem, kaj jim predstavlja »prava avtoriteta« in kje so razlogi za boljše/slabše počutje na šoli, pa bi bilo potrebno proučevati v okviru bolj poglobljenih analiz.

V zadnjem času pogosto prihaja v ospredje, da imajo učitelji v šolah težave z vzpostavljanjem in ohranjanjem avtoritete in discipline v razredu. Kot posebej problematične se omenja srednje šole, ki za dijake niso obvezne. Na podlagi rezultatov empiričnega dela raziskave, ki se je posredno nanašala na temo avtoritete, povzemamo njene najpomembnejše ugotovitve.

Ali izobrazba staršev vpliva na dijakovo izbiro poklica?

Najprej smo se osredotočili na proučevanje vpliva izobrazbe staršev na dijakovo izbiro poklica. Rezultati so pokazali na statistično pomembno povezanost izobrazbe očeta oziroma matere na dijakovo izbiro poklica. Stopnja izobrazbe očeta oz. matere pomembno vpliva na izbiro stopnje šolanja pri otrocih, saj podatki kažejo, da se dijaki, katerih očetje oz. matere imajo nižjo stopnjo izobrazbe, šolajo predvsem v programih nižjega in srednjega poklicnega ter poklicno tehniškega izobraževanja. Socialno ekonomski status družine, katerega pomemben del je tudi izobrazba očeta oziroma matere, je pomemben dejavnik pri izbiri poklica in nadaljnega šolanja dijaka. Znano je, da otroci, katerih starši imajo nižjo stopnjo izobrazbe, izbirajo programe, ki izobražujejo za poklice z nižjo stopnjo izobrazbe, da prej izstopajo iz šolskega sistema in se zaposlijo mlajši kot otroci staršev z višjo stopnjo izobrazbe,

ki s šolanjem pretežno nadaljujejo do fakultete. S podatki, pridobljenimi v naši raziskavi, lahko tej trditvi pritrdimo.

Nižja stopnja izobrazbe staršev pa prvenstveno pomeni tudi nižje finančne dohodke, zato se v takih družinah pogosto pojavlja trend, da starši svoje otroke navajajo na to, da se le-ti prej zaposlijo in postanejo finančno neodvisni. Prav tako pa nižja izobrazba staršev pogosto pomeni tudi nižjo stopnjo kulturnega kapitala v obliki stanja duha in kulturnih dobrin, kar lahko pomeni, da aspiracije staršev glede izobrazbe otrok niso visoke. Pa vendar je nujno upoštevati dejstvo, da starši, ki sami nimajo dokončane niti osnovne šole, že vpis otroka na poklicno šolo lahko razumejo kot napredek v socialnem smislu. Glede vprašanja starševske avtoritete pa velja omeniti še eno hipotezo, da namreč starši z višjim socialno-ekonomskim statusom uspešneje usmerjajo svoje otroke k višjim izobraževalnim aspiracijam kot starši z nižjim socialno-ekonomskim statusom. V slednjem primeru namreč v očeh svojih otrok mnogokrat zgubljajo ugled, otroci pa iščejo alternativne možnosti za lasten uspeh v življenju in se s tem oddaljujejo od vrednotnih preferenc družine.

Podatki, kako izobrazba staršev (še posebej matere) vpliva na dijakovo izbiro šole in na doživljanje njenega pomena (varnosti, zaupanje in sprejetost, dobro počutje in vzdušje ter spoštljiv odnos do učiteljev), so pokazali na nekaj presenečenj. Če je na izbiro šole po pričakovanju vplivala izobrazba staršev na način, da nižja stopnja izobrazbe staršev vpliva na izbiro manj zahtevnih programov šolanja njihovih otrok, se je za doživljanje pomena šole, dobro počutje in spoštljiv odnos do učiteljev pokazalo, da so te kategorije najbolj negativno izražene pri dijakih, katerih matere imajo najvišjo stopnjo izobrazbe. Dijaki, katerih matere imajo nedokončano ali končano osnovno šolo oz. poklicno šolo, torej v večji meri soglašajo s trditvijo, da so spoštljivi do učiteljev, kot dijaki, katerih matere imajo višjo, visoko oz. univerzitetno stopnjo izobrazbe. Ker smo prav trditev o spoštovanju učiteljev vezali na vzpostavljane avtoritete učitelja, je vredno opozoriti na točke, v katerih lahko iščemo vzroke za omenjeno povezanost. Ena izmed možnosti, ki se ponuja, je povezava izobrazbe matere s tipom družinske vzgoje in prenosljivostjo avtoritete na učitelja. Matere z nižjo stopnjo izobrazbe pogosto izhajajo iz okolij, kjer kot pomembne veljajo tako imenovane tradicionalne vrednote in kjer je v vzgoji bolj v ospredju različica apostolskega tipa avtoritete. Ta tip vzgoje je povezan s spoštovanjem očeta in se ob vstopu otroka v šolo prenese na učitelja. Hkrati pa je že iz srede devetdesetih let znana teoretska hipoteza, da se prikrita avtoriteta, ki se izoblikuje v permisivnem družinskem okolju, zelo težko prenaša na šolo in učitelja (glej Kroflič 1997 in 1997a). Kljub večkrat izpostavljenim tezam, da permisivni

model družinske vzgoje začenja obvladovati vse sloje prebivalstva, nam podatki, če jih povežemo s fenomenom prenosljivosti avtoritete, vendarle nakazujejo potrditev teoretske hipoteze, da so permisivni vzorci družinske vzgoje bolj prisotni v družinah z višjim socialno-ekonomskim statusom.

Izpostavili smo tudi hipotezo, da lahko nizek status v družbi staršem mnogokrat zbija ugled/avtoriteto v očeh njihovih otrok, s tem pa jo je težje pričakovati tudi v odnosu do šole in učitelja. Vsaj glede na podatke naše raziskave (vezane na stopnjo izobrazbe matere) se ta povezava med nizkim socialno-ekonomskim statusom in nespoštovanjem učiteljev ni potrdila.

Če bi želeli braniti tezo, da so glede negativnega doživljanja šole in posledično možnosti vzpostavitve ustrezne avtoritete šole in učitelja najbolj problematični dijaki iz družin z višjo izobrazbo, se nam ponujajo tri v osnovi različne razlage:

- Težave z vzpostavljanjem avtoritete institucije lahko pripišemo učinkom permisivne družinske vzgoje, ki je predvidoma bolj izražena v družinah staršev z višjo izobrazbo, kar kompenzira celo možen negativen učinek na avtoriteto šole in učitelja, ki bi izhajal iz dejstva, da lahko nizek status v družbi staršem mnogokrat zbija ugled/avtoriteto v očeh njihovih otrok, s tem pa jo je težje pričakovati tudi v odnosu do šole in učitelja.
- Čeprav predstav staršev in dijakov, s katerimi kvalitetami si lahko učitelj pridobi (oziroma zgubi) svoj ugled, nismo proučevali, velja izpostaviti hipotezo, da je bolj kritičen odnos do avtoritete učitelja povezan z izobrazbo staršev, ki dijakom odpira polja kritičnosti, v katerem si mora učitelj svoje spoštovanje oziroma avtoriteto pridobiti z znanjem in strokovnostjo. Verjetno torej ne gre za to, da bi dijaki, katerih matere imajo višjo stopnjo izobrazbe, dejansko svoje učitelje manj spoštovali, ampak prihaja do razlik v samem pojmovanju »spoštovanja učitelja« in pogojev, zaradi katerih učitelj je ali ni spoštovanja vreden.
- Raziskava stališč osnovnošolskih učiteljev v zvezi z bogatimi starši (Peček in Lesar, 2006) npr. kaže, da več ko bogati starši pričakujejo od svojega otroka, bolj krivdo za neuspeh otroka pripisujejo učitelju. Predvidevamo lahko, da mu s tem zbijajo tudi avtoriteto v očeh svojih otrok. Raziskava tudi kaže, da so učitelji otrokom revnih staršev bolj naklonjeni kot otrokom bogatih staršev, da so slednji veliko bolj prepuščeni samim sebi, medtem ko so prvi v razredu sicer dokaj neopaženi oz. neizstopajoči, so pa deležni največje učiteljeve naklonjenosti. Če se podoben vzorec odnosov prenaša tudi na srednje poklicne in strokovne šole, je razumljivo, zakaj se v šoli bolje počutijo in imajo bolj spoštljiv odnos do učiteljev dijaki, ki prihajajo iz bolj revnih družin.

Ali šola sodeluje s starši in lokalnim okoljem?

Drugi sklop vprašanj se je nanašal na vprašanje, *ali šola sodeluje s starši in lokalnim okoljem*, kar smo proučevali z naslednjimi vprašanji: ali je šola vpeta v lokalno okolje, ali na šoli načrtno pridobivajo in analizirajo mnenja staršev in ali na šoli upoštevajo mnenja staršev.

Tabela 6: Mnenje dijakov in učiteljev o tem, ali je šola vpeta v lokalno okolje.

Šola je vpeta V lokalno okolje.		Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Povsem drži	Skupaj
Dijaki	f	289	763	1270	466	2788
	f%	10,4	27,4	45,6	16,7	100,0
Učitelji	f	22	128	221	103	474
	f%	4,6	27,0	46,6	21,7	100,0
Skupaj	f	311	891	1491	569	3262
	f%	9,5	27,3	45,7	17,4	100,0

Pri preverjanju trditve o vpetosti šole v lokalno okolje, je prišlo do statistično pomembnih razlik. Vrednost χ^2 ($\alpha = 0,000$; $g = 3$) = 19,888.

Iz zgornje tabele (Tabela 6) je razvidno, da učitelji v večji meri kot dijaki verjamejo, da je šola vpeta v lokalno okolje. Da trditev v glavnem drži, je odgovorilo 45,6% dijakov in 46,6% učiteljev, da trditev povsem drži, meni 16,7% dijakov in 21,7% učiteljev. Da trditev v glavnem ne drži, meni 27,4% dijakov in 27,0% učiteljev. Da omenjena trditev sploh ne drži, meni 10,4% dijakov in 4,6% učiteljev.

Tabela 7: Mnenje dijakov in učiteljev o tem, ali na šoli načrtno pridobivajo in analizirajo mnenja staršev.

Na šoli načrtno pridobivajo In analizirajo mnenja staršev.		Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Povsem drži	Skupaj
Dijaki	f	420	945	1078	389	2832
	f%	14,8	33,4	38,1	13,7	100,0
Učitelji	f	19	146	232	70	467
	f%	4,1	31,3	49,7	15,0	100,0
Skupaj	f	439	1091	1310	459	3299
	f%	13,3	33,1	39,7	13,9	100,0

Prav tako je do statistično pomembnih razlik prišlo pri trditvi o tem, ali na šoli načrtno pridobivajo in analizirajo mnenja staršev (Tabela 7). Izračunana vrednost χ^2 ($\alpha = 0,000$; $g = 3$) = 49,500.

Da trditev v glavnem drži, je odgovorilo 38,1% dijakov in skoraj polovica vprašanih učiteljev (49,7%). Da trditev povsem drži, meni 13,7% dijakov in 15,0% učiteljev. Da trditev v glavnem ne drži, meni 33,4% dijakov in 31,3% učiteljev. Da omenjena trditev sploh ne drži, meni 14,8% dijakov in le 4,1% učiteljev.

Tabela 8: Mnenje dijakov in učiteljev o tem, ali na šoli upoštevajo mnenja staršev.

Na šoli upoštevajo Mnenja staršev.		Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Povsem drži	Skupaj
Dijaki	f	477	759	1086	508	2830
	f%	16,9	26,8	38,4	18,0	100,0
Učitelji	f	2	69	290	107	468
	f%	0,4	14,7	62,0	22,9	100,0
Skupaj	f	479	828	1376	615	3298
	f%	14,5	25,1	41,7	18,6	100,0

Izračunana vrednost pri trditvi o tem, ali na šoli upoštevajo mnenja staršev (Tabela 8), je χ^2 ($\alpha = 0,000$; $g = 3$) = 156,714, razlike med skupinami so statistično pomembne.

Učitelji, torej, v večji meri kot dijaki verjamejo, da na šoli upoštevajo mnenja staršev. Da trditev v glavnem drži, meni 38,4% dijakov in 62,0% učiteljev. Da trditev povsem drži, meni 18,0% dijakov in 22,9% učiteljev. Da trditev v glavnem ne drži, meni 26,8% dijakov in 14,7% učiteljev. Da omenjena trditev sploh ne drži, meni 16,9% dijakov in le 0,4% učiteljev.

Če pogledamo rezultate pri postavkah, ki smo jih združili v drugo raziskovalno vprašanje, vidimo, da se pri vseh trditvah pojavljajo statistično pomembne razlike v mnenju dijakov in učiteljev o tem, ali je »šola vpeta v lokalno okolje«, ali na »šoli načrtno pridobivajo in analizirajo mnenja staršev« ter ali »na šoli upoštevajo mnenja staršev«.

Posebej velja opozoriti na razliko v mnenjih učiteljev in dijakov, vezanih na trditve o sodelovanju šole s starši. Kakovost odnosov med šolo in starši se namreč meri

tudi v tem, v kolikšni meri se šola za mnenja staršev sploh zanima in jih tudi upošteva. Huges (v Štefanc 2004) sodelovanje med starši in šolo opredeli s treh vidikov: starši kot problem, starši kot potrošniki storitev in starši kot partnerji. Za percepcijo staršev kot problema je včasih dovolj že dejstvo, da se le-ti ne zanimajo dovolj za otrokov napredek ali težave, ki jih ima ta v šoli. Starši so kot problem lahko razumljeni tudi, ko se za dogajanje v šoli pretirano zanimajo. Učitelj lahko to občuti tudi kot poseg v svojo strokovno avtonomijo. V obeh opisanih primerih je sodelovanje med starši in šolo slabo ter neučinkovito.

Šola obravnava starše kot potrošnike storitev v primeru, če šola deluje v skladu z logiko tržne ekonomije in mnenje staršev upošteva le zato, da »zadosti željam in interesom staršev«, in le-ti zaradi zadovoljstva s »ponudbo posamezne šole« za svoje otroke ne iščejo drugih možnosti. Enostavno rečeno, šola upošteva temeljno pravico potrošnika, da izrazi svoje stališče, sama pa je dolžna poskrbeti za osnovno zadovoljstvo, medtem ko se z bolj poglobljenim (in enakopravnim) soočanjem stališč in iskanjem rešitev za nastale probleme ne ukvarja.

Starši kot partnerji pa se lahko udeležujejo v dveh oblikah: bodisi v smislu sodelovanja med starši in učitelji na kurikularni ravni (pri doseganju učnih ciljev) bodisi kot starši - partnerji šoli na ravni upravljanja in vodenja institucije.

Sodelovanje šole in staršev se pri nas vedno pogosteje pojavlja na ravneh potrošniškega in partnerskega odnosa. Tudi raziskava, ki smo jo opravili, je potrdila, da šola in starši sodelujejo, izjemno velika razlika v oceni učiteljev in dijakov pri trditvi, »da na šoli upoštevajo mnenja staršev«, pa kaže na to, da sodelovanje med starši in poklicnimi šolami pri nas verjetno še ni »partnersko«.

Kakšno mnenje imajo dijaki in njihovi učitelji o poklicu, za katerega se dijaki šolajo in o uspešnosti dijakov v kasnejšem poklicnem življenju?

Tretji sklop podatkov, s pomočjo katerih lahko sklepamo o učiteljevi avtoriteti, smo vezali na *razlike med stališči učiteljev in dijakov o dijakovih šolskih in poklicnih aspiracijah, o primernosti izbire šole, o dijakovih sposobnostih in ustreznosti motivacije za šolsko delo ter o bodoči poklicni uspešnosti*. Na vsa omenjena vprašanja so učitelji podajali statistično pomembno bolj negativna mnenja kot dijaki.

Če pogledamo obe trditvi (Tabeli 9 in 10) - trditev »Dijaki si želimo oz. želijo končati šolo« in trditev »Dijaki s(m)o izbrali pravo šolo«, vidimo, da pri izračunu prihaja do statistično pomembnih razlik v mišljenju dijakov oz. učiteljev. S trditvijo, ki je spraševala po tem, ali si dijaki želijo končati šolo, se delno oz. v celoti strinja 95,4% dijakov in 89,9% učiteljev, 4,6% dijakov in 11,1 % učiteljev se s trditvijo v glavnem oz. v celoti ne strinja.

Tabela 9: Mnenje dijakov in učiteljev o tem, ali si dijaki želijo končati šolo.

Dijaki si želijo Končati šolo.		Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Povsem drži	Skupaj
Dijaki	f	38	96	527	2240	2901
	f%	1,3	3,3	18,2	77,2	100,0
Učitelji	f	2	47	300	136	485
	f%	0,4	9,7	61,9	28,0	100,0
Skupaj	f	40	143	827	2376	3386
	f%	1,2	4,2	24,4	70,2	100,0

Tabela 10: Mnenje dijakov in učiteljev o tem, ali so dijaki izbrali pravo šolo.

Dijaki so izbrali Pravo šolo.		Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Povsem drži	Skupaj
Dijaki	f	181	488	1284	936	2889
	f%	6,3	16,9	44,4	32,4	100,0
Učitelji	f	6	116	337	16	475
	f%	1,3	24,4	70,9	3,4	100,0
Skupaj	f	187	604	1621	952	3364
	f%	5,6	18,0	48,2	28,3	100,0

Tako dijaki kot tudi učitelji (čeprav slednji v manjši meri) menijo, da si dijaki želijo končati šolo (vrednost χ^2 ($\alpha = 0,000$; $g = 3$) = 510,832, razlika je statistično pomembna), kar lahko navežemo na dejstvo, da se mladostniki zavedajo pomena izobrazbe in se jo trudijo tudi doseči. O pravilnosti izbire šole za dijake pa so tako dijaki kot učitelji manj prepričani. Izračunana vrednost pri omenjeni trditvi je χ^2 ($\alpha = 0,000$; $g = 3$) = 212,185, razlika je statistično pomembna. Rezultati kažejo, da 25,7% učiteljev s trditvijo v glavnem oz. v celoti ne soglaša, torej menijo, da šola, ki so jo dijaki izbrali, ni prava zanje. Isto meni 23,2% dijakov. 76,8% dijakov v glavnem oz. v celoti soglaša s trditvijo, da je šola, ki so jo izbrali, prava. Istega mnenja je 74,3% učiteljev. Razloge za nižji odstotek verjetja v pravilnost izbire šole pri dijakih bi morda lahko iskali v samem vzorcu, saj je bilo vanj vključenih največ

dijakov 1. letnikov, ki po času, ki so ga preživeli v posameznem programu, verjetno nimajo še jasne predstave o tem, ali je posamezen program oz. šola prava zanje.

Negativno mnenje učiteljev o pravilnosti izbire šole dijakov zagotovo vpliva tudi na vzdušje in delo v razredu. Če učitelji verjamejo, da so dijaki izbrali napačno šolo in da jo bodo končali le za to, da pridobijo stopnjo izobrazbe, to hote ali nehoote prenašajo tudi na dijake, ki takim učiteljem lahko manj zaupajo in jih lahko tudi manj spoštujejo.

V raziskavi smo primerjali tudi stališča dijakov in učiteljev o sposobnostih dijakov in o njihovi motivaciji za učenje. Zanimalo nas je, ali pri stališčih enih in drugih prihaja do razlik, saj učiteljevo morebitno podcenjevanje dijakovih zmožnosti za šolsko uspešnost zagotovo slabo vpliva na njun odnos ter na avtoriteto, ki jo dijak pripisuje učitelju.

Tabela 11: Mnenje dijakov in učiteljev o tem, ali so dijaki sposobni.

Dijaki so sposobni.		Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Povsem drži	Skupaj
Dijaki	f	64	141	947	1760	2912
	f%	2,2	4,8	32,5	60,4	100,0
Učitelji	f	17	124	305	39	485
	f%	3,5	25,6	62,9	8,0	100,0
Skupaj	f	81	265	1252	1799	3397
	f%	2,4	7,8	36,9	53,0	100,0

Izračunana vrednost χ^2 ($\alpha = 0,000$; $g = 3$) = 551,457, razlika je statistično pomembna. Iz tabele pa 11 razberemo, da trditev, da so dijaki sposobni, povsem drži, meni 60,4% dijakov in le 8,0% učiteljev. Da trditev v glavnem drži, meni 32,5% dijakov in 62,9% učiteljev. Da trditev v glavnem ne drži, meni 4,8% dijakov in 25,6% učiteljev. In da trditev sploh ne drži meni 2,2% dijakov in 3,5% učiteljev.

Tabela 12: Mnenje dijakov in učiteljev o tem, ali so dijaki motivirani za učenje.

Dijaki so motivirani za učenje.		Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Povsem drži	Skupaj
Dijaki	f	514	1084	1070	219	2887
	f%	17,8	37,5	37,1	7,6	100,0
Učitelji	f	79	309	85	3	476
	f%	16,6	64,9	17,9	0,6	100,0
Skupaj	f	593	1393	1155	222	3363
	f%	17,6	41,4	34,3	6,6	100,0

Dijaki bolj kot njihovi učitelji verjamejo, da so sposobni in motivirani za učenje (Tabela 12). Pri slednji trditvi je vrednost χ^2 ($\alpha = 0,000$; $g = 3$) = 5148,063, tudi tu je razlika statistično pomembna. Da trditev povsem drži meni, 7,6% dijakov in le 0,6% učiteljev, da trditev v glavnem drži, meni 37,1% dijakov in 17,9% učiteljev. Da trditev, da so dijaki motivirani za učenje v glavnem ne drži, meni 37,5% dijakov in 64,9% učiteljev, da trditev sploh ne drži, meni 17,8% dijakov in 16,6% učiteljev. Tudi na tem mestu lahko rezultate povežemo z že opravljenimi raziskavami, kjer učitelji v poklicnem izobraževanju za svoje dijake menijo, da so »... nemotivirani in nezainteresirani za delo ter da jih je zelo težko motivirati« (Vončina idr. 2006), podobno mnenje so vprašani učitelji izrazili tudi o sposobnostih dijakov.

Dejstvo, da prihaja do razlik v mnenju dijakov in učiteljev o tem, ali so dijaki motivirani, niti ni tako nenavadno. Potrebno pa je opozoriti na mnenje, ki ga imajo učitelji o sposobnostih svojih dijakov. Nižji odstotki strinjanja pri učiteljih, ko je govora o sposobnosti dijakov, pokažejo, da učitelji nimajo visokega mnenja o sposobnostih dijakov. Da trditev v glavnem oz. povsem drži, meni 70,9% učiteljev (in 92,4% dijakov), in da trditev v glavnem oz. sploh ne drži, meni 29,1% učiteljev (in le 7,0% dijakov). Negativno mnenje učiteljev je zagotovo možno čutiti tudi pri pouku, saj hote ali ne hote od svojih dijakov pričakujejo manj znanja in jih tudi manj spodbujajo. Učitelj mora verjeti v sposobnosti dijaka, mora jih znati poiskati in se truditi, da jih spozna in razvija tudi dijak sam. Kadar učitelji ne verjamejo, da so dijaki sposobni, tudi ne verjamejo, da je v delo z njimi smiselno vlagati trud in energijo. Njihovo mnenje občutijo seveda tudi dijaki, ki lahko zaradi tega v svoje sposobnosti začnejo dvomiti tudi sami. Nizka pričakovanja učiteljev lahko na dijake delujejo kot t.i. »samouresničujoča se prerokba«. Kot dokaz njenega pojavljanja v sistemu izobraževanja navajamo primer izobraževanja Romov v Sloveniji. V Strategiji vzgoje in izobraževanja Romov (2004) je zapisano, da je »... med »odpornost« do sprememb v vzgojno-izobraževalnih institucijah najprej treba navesti nizka pričakovanja glede šolske uspešnosti romskih otrok. Nizka pričakovanja lahko delujejo kot samoizpolnjujoča se prerokba, katere posledica je dejanska nizka učna uspešnost romskih otrok« (Strategija vzgoje...2004, str. 19). V raziskavi so nas zanimala tudi mnenja dijakov in učiteljev o tem, ali bodo dijaki v svojem poklicu uspešni (Tabela 13).

Tabela 13: Mnenje dijakov in učiteljev o tem, ali bodo dijaki v svojem poklicu uspešni.

Dijaki bodo v svojem poklicu uspešni.		Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Povsem drži	Skupaj
Dijaki	f	81	285	1361	1192	2919
	f%	2,8	9,8	46,6	40,8	100,0
Učitelji	f	3	117	330	16	466
	f%	0,6	25,1	70,8	3,4	100,0
Skupaj	f	84	402	1691	1208	3385
	f%	2,5	11,9	50,0	35,7	100,0

Vrednost χ^2 ($\alpha = 0,000$; $g = 3$) = 291,613, razlika je statistično pomembna. Da trditev povsem drži, meni 40,8% dijakov in le 3,4% učiteljev. Da trditev v glavnem drži, meni 46,6% dijakov in 70,8% učiteljev. Da trditev v glavnem ne drži, meni 9,8% dijakov in 25,1% učiteljev, in da trditev sploh ne drži, meni 2,8% dijakov in 0,6% učiteljev.

Dvom učiteljev v poklicno uspešnost svojih dijakov zagotovo vpliva na vzdušje v razredu in tudi na oblikovanje dijakove samopodobe. Musek pravi, »... da nam velik in pomemben del samopodobe zgradijo drugi. V našo samopodobo se vtisnejo izjave drugih o tem, kako smo »pridni«, »poredni«, »živi« ... Vsa ta sporočila se bolj ali manj »primejo« naše duševnosti in postanejo del predstave, ki jo gojimo o sebi« (Musek 1997, str. 362). Učitelji bi se morali zavedati, da so prav oni tisti, ki gradijo poklicno samopodobo dijakov in da ima lahko dvom dijakov v svojo poklicno uspešnost močne negativne posledice, saj lahko dijaki prevzamejo negativno mišljenje in svojo poklicno kariero že takoj na začetku obsodijo na propad.

Ker smo že v uvodnem delu empiričnega proučevanja avtoritete šole in učitelja zapisali, da verjetno na pogled učiteljev na sposobnosti, motiviranost in uspešnost dijakov v poklicu vpliva tudi dejstvo, da jih MoFAS sistem sili v nižanje kriterijev, da ohranijo število dijakov, nas je v nadaljevanju zanimalo, ali na odnos učitelja do dijakovih sposobnosti, motivacije za učenje in kasnejšo uspešnost v poklicu vpliva program, v katerem anketiranci največ poučujejo. Čeprav pri mnenjih učiteljev o sposobnostih dijakov in uspešnosti v poklicu glede na tip šole, v kateri učitelji največ poučujejo, ni prišlo do statistično pomembnih

razlik, velja izpostaviti, da je pri obeh trditvah najmanj strinjanja zaznati pri učiteljih, ki poučujejo v programih srednjega poklicnega in poklicno tehniškega izobraževanja. Statistično pomembne razlike pa se pojavijo pri mnenjih učiteljev o motiviranosti dijakov.

S temi rezultati se lahko navežemo na že opravljene raziskave, ki kažejo na to, da učitelji sicer verjamejo, da si dijaki želijo končati šolo, a menijo, da program, ki ga dijaki obiskujejo, ni pravi zanje in da se v programih nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega tehniškega izobraževanja šolajo predvsem dijaki »odpadniki« iz drugih šol in dijaki, ki jim ta program predstavlja izhod v sili, ter da so dijaki manj sposobni in nezainteresirani za delo in jih je zelo težko motivirati. Vendar njihovega razmišljanja ne podpirajo rezultati evalvacije zaključnih izpitov, ki jih je v preteklih letih izvedel CPI (glej Klarič idr. 2005, Klarič idr. 2006, Jeznik idr. 2007). Ti kažejo, da se večina dijakov vpiše v poklicno izobraževanje prvenstveno zaradi poklicnega interesa in da bi se okoli 70% dijakov, če bi ponovno izbirali, ponovno vpisali v izbrani izobraževalni program. Samo desetina dijakov se je v izbrani program poklicnega izobraževanja vpisala, ker niso bili sprejeti v drugo izbrano šolo. Menimo, da negativno mnenje učiteljev zagotovo vpliva tudi na vzdušje in delo v razredu. Če učitelji verjamejo, da so dijaki izbrali napačno šolo, da so nesposobni in nemotivirani ter da v svojem poklicu ne bodo zelo uspešni, takšna stališča hote ali nehote prenašajo tudi na dijake, ki takim učiteljem manj zaupajo in jih tudi lahko manj spoštujejo, poleg tega pa nizka pričakovanja učiteljev na dijake delujejo kot t.i. »samouresničujoča se prerokba«, torej kot dodaten dejavnik zniževanja šolske uspešnosti.

Pri primerjavi med posameznimi stopnjami izobraževanja, na katerih poučujejo učitelji, in njihovimi mnenji o sposobnosti dijakov je potrebno izpostaviti dve ugotovitvi.

Najmanj pozitivno mnenje o sposobnostih, motivaciji in uspešnosti v poklicu dijakov imajo učitelji, ki poučujejo v programih srednjega poklicnega in poklicno tehniškega izobraževanja. V teh programih gre za dijake, ki so najprej obiskovali programe srednjega poklicnega izobraževanja, nato pa so se odločili za nadaljevanje izobraževanja. Na tem mestu izpostavljamo mnenje učiteljev o motivaciji, saj se postavlja vprašanje, ali se med razlogi za nadaljevanja šolanja dijakov ne skrivajo tudi spodbude manj motiviranim dijakom s strani šole, ki so posledica sistema MoFAS, ki je z uvedbo financiranja na glavo dijaka povzročil, »... da je šola za to, da pridobi določena sredstva, »prisiljena« zagotoviti prehodnost dijakov v programu«

(Tome idr. 2008, str. 31). Podobno problematična je po mnenju motivacija za učenje le še pri dijakih, ki obiskujejo programe nižjega poklicnega izobraževanja, ki zaradi možnosti vpisa učencev z nedokončano osnovno šolo tako ali tako veljajo za prikrito obliko posebnega šolstva.

Mnenja o tem, ali dijaki spoštujejo svoje učitelje, o zadovoljstvu učiteljev s poklicem ter o počutju v šoli

Zadnji sklop vprašanj smo posvetili *mnenjem dijakov in učiteljev o medsebojnem spoštovanju, ta stališča pa smo osvetlili s stališči do počutja na šoli in z ocenami, v kolikšni meri šola skrbi za dobro vzdušje.*

Pri preverjanju stališč o tem, ali dijaki spoštujejo svoje učitelje, so rezultati pokazali statistično pomembno razliko med mnenji učiteljev in dijakov (Tabela 14). Izračun vrednosti χ^2 ($\alpha = 0,000$; $g = 3$) = 270,899.

Da trditev povsem drži, meni 25,8% dijakov in le 1,7% učiteljev. Da trditev v glavnem drži, meni več kot polovica vprašanih dijakov (50,7%) in 42,7% učiteljev. Da trditev v glavnem ne drži, meni 18,6% dijakov in 41,4% učiteljev. In da trditev sploh ne drži, meni 4,9% dijakov in 14,3% učiteljev.

Tabela 14: Mnenje dijakov in učiteljev o tem, ali dijaki spoštujejo svoje učitelje.

Dijaki so spoštljivi Do učiteljev.		Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Povsem drži	Skupaj
Dijaki	f	142	542	1475	752	2911
	f%	4,9	18,6	50,7	25,8	100,0
Učitelji	f	69	200	206	8	483
	f%	14,3	41,4	42,7	1,7	100,0
Skupaj	f	211	742	1681	760	3394
	f%	6,2	21,9	49,5	22,4	100,0

Trditev o spoštovanju učitelja je bila osnova za naše proučevanje avtoritete učitelja. Spoštovanje učitelja je namreč tisti temelj, na katerem se gradi njegova avtoriteta. Da trditev v glavnem drži oz. povsem drži, meni 76,5% dijakov in 44,4% učiteljev. Da trditev v glavnem oz. sploh ne drži, meni 23,5% dijakov in več kot polovica učiteljev (55,7%). Kroflič pravi, da je »... zahteva po spoštljivosti osnova

pedagoškega odnosa« (Kroflič, 2007, str. 10). Odnos med učiteljem in učencem se brez spoštovanja ne more razvijati. Rezultati kažejo, da dijaki menijo, da svoje učitelje spoštujejo, učitelji pa trdijo ravno nasprotno. Do razlik v mnenju o spoštovanju prihaja verjetno zaradi pojmovanja tega, kaj spoštovanje sploh pomeni in na kakšen način se spoštovanje do posameznika izraža. Učitelji, ki se v razredu vsakodnevno srečujejo z disciplinsko problematiko, z nemirom v razredu, ki ga težko obvladujejo, verjetno skozi te dejavnike doživljajo svoje nespoštovanje. Verjetno ga navezujejo na sam proces pouka (predpostavljajo, da dijaki spoštovanje učiteljev izražajo tako, da ne motijo pouka in pri njem sodelujejo) in ker odzivi dijakov niso v skladu z njihovimi pričakovanji, menijo, da jih dijaki ne spoštujejo in da jim ne predstavljajo avtoritete.

Ker v raziskavi nismo preverjali, kaj enim in drugim spoštovanje pomeni, lahko le sklepamo, da učitelji svoje spoštovanje v večji meri naslanjajo tudi na položaj, ki jim je bil z vlogo učitelja podeljen. Zgolj položaj pa je v očeh dijakov že dolgo premalo, da bi bil učitelj v njihovih očeh spoštovan in bi jim predstavljal avtoriteto, o čemer je pisal že v tridesetih letih Stanko Gogala v študiji o mladinskih gibanjih. Zato je vzajemnost pri spoštovanju toliko bolj pomembna. Skozi rezultate raziskave se pokaže, da učitelji s svojim mnenjem o sposobnosti dijakov, njihovi motiviranosti, o pravilnosti izbire šole in poklica, o njihovi uspešnosti v poklicu, za katerega se izobražujejo, in o dijakih samih nimajo najbolj spodbudnega oz. pozitivnega mišljenja. Vseskozi so se kazale razlike v mišljenju dijakov in učiteljev o omenjenih trditvah in vseskozi so bili dijaki tisti, ki so o sebi, o svoji izbiri poklica in o sposobnostih imeli pozitivnejše mnenje. Tako kot učitelji nemir in nedisciplino v razredu razumejo kot nespoštovanje dijakov do njihovega dela, lahko tudi dijaki negativnosti v mnenju učiteljev o dijakih razumejo kot nespoštovanje učiteljev do njihovih osebnosti.

Za proučevanje avtoritete nas je zanimalo tudi, ali so učitelji zadovoljni s svojim poklicem (Tabela 15), kako se učitelji in dijaki počutijo v šoli (Tabela 16 in 17) in ali menijo, da na šoli vlada dobro vzdušje (Tabela 18).

Iz tabele 15 razberemo, da 20,1% dijakov in 35,1% učiteljev meni, da povsem drži trditev, da so učitelji zadovoljni s svojim poklicem. Da trditev v glavnem drži, meni 48,8% dijakov in 47,2% učiteljev, da trditev v glavnem ne drži, meni 22,4% dijakov in 14,0% učiteljev. In da trditev sploh ne drži, meni 8,7% dijakov in 3,8% učiteljev. Izračunana vrednost kaže na statistično pomembne razlike (χ^2 ($\alpha = 0,000$; $g = 3$) = 67,550).

Tabela 15: Mnenje dijakov in učiteljev o tem, ali so učitelji zadovoljni s svojim poklicem.

Učitelji so zadovoljni s svojim poklicem.		Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Povsem drži	Skupaj
Dijaki	f	248	641	1399	576	2864
	f%	8,7	22,4	48,8	20,1	100,0
Učitelji	f	18	67	226	168	479
	f%	3,8	14,0	47,2	35,1	100,0
Skupaj	f	266	708	1625	744	3343
	f%	8,0	21,2	48,6	22,3	100,0

Tabela 16 prikazuje stališča o tem, ali se učitelji na šoli dobro počutijo. Izračunana vrednost χ^2 ($\alpha = 0,000$; $g = 3$) = 22,946, razlika je statistično pomembna. Da trditev povsem drži, meni 21,3% dijakov in 16,7% učiteljev. Da trditev v glavnem drži, meni 49,2% dijakov in 59,9% učiteljev. Da trditev v glavnem ne drži, meni 21,7% dijakov in 19,6% učiteljev, in da trditev sploh ne drži, meni 7,8% dijakov in 3,8% učiteljev.

Tabela 16: Mnenje dijakov in učiteljev o tem, ali se učitelji na šoli dobro počutijo.

Učitelji se na šoli dobro počutijo.		Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Povsem drži	Skupaj
Dijaki	f	217	607	1376	594	2794
	f%	7,8	21,7	49,2	21,3	100,0
Učitelji	f	18	93	284	79	474
	f%	3,8	19,6	59,9	16,7	100,0
Skupaj	f	235	700	1660	673	3268
	f%	7,2	21,4	50,8	20,6	100,0

Razliko v mnenju o zadovoljstvu učiteljev s svojim poklicem (Tabela 15) in o njihovem počutju na šoli (Tabela 16) gre verjetno iskati v tem, kako učitelji svoje (ne)zadovoljstvo s poklicem in počutje na šoli kažejo v odnosu do dijakov. Dijaki svoje učitelje doživljajo tako, kot se jim le-ti kažejo v razredu in v odnosu, ki ga vzpostavijo z njimi. Zagovorniki odnose pedagogike so v svojem manifestu zapisali, »... da je odnos resničnejši od ljudi in stvari, ki jih združuje, in da ljudje nimamo odnosov, temveč imajo odnosi nas« (Bingham in Sidorkin 2004, str. 6). V odnos, pa naj bo to vzgojni ali kakšen drug, ne prinašamo samo tistega, kar sporočamo z besedami. O posamezniku veliko pove tudi njegova nebesedna govorica, ki pogosto razkriva stvari, ki jih ne želi pokazati. Dijaki, ki so odgovarjali

na trditev o zadovoljstvu svojih učiteljev s svojim poklicem in o njihovem počutju na šoli, so skozi odnos verjetno začutili del nezadovoljstva, ki so ga učitelji tako ali drugače prikazali v razredu. Čustva, ki jih kažemo na najrazličnejše načine, so tako močan del posameznikove osebnosti, da jih je preprosto nemogoče prikriti. Zanimivo bi bilo proučiti, kje in kako so dijaki zaznali nezadovoljstvo učiteljev s svojim poklicem, in potem iskati vzporednice z odgovori učiteljev, kaj je tisto v njihovem poklicu, kar vpliva na dobro počutje oz. zadovoljstvo. Lahko, da so učitelji odgovarjali, da so zadovoljni s svojim poklicem in da so radi učitelji ter da se dobro počutijo med svojimi učiteljskimi kolegi, in bi bili rezultati drugačni, če bi jih vprašali po zadovoljstvu z delovnim mestom, ki ga trenutno opravljajo. Mogoče je za njihovo nezadovoljstvo s poklicem in mnenje, da se na šoli ne počutijo ravno najbolje, v očeh dijakov krivo prav to in ga dijaki ne morejo občutiti, saj ga učitelji ne pokažejo.

Pri preverjanju stališč o počutju dijakov na šoli pa ugotovimo (Tabela 17), da 16,9% dijakov in 14,0% učiteljev ocenjuje, da trditev, da se dijaki na šoli dobro počutijo, povsem drži. Da trditev, da se dijaki na šoli dobro počutijo, v glavnem drži, meni 44,1% dijakov in 71,3% učiteljev. Da trditev v glavnem ne drži, meni 25,3% dijakov in 14,0% učiteljev, da trditev sploh ne drži, pa 13,8% dijakov in 0,6% učiteljev. Izračunana vrednost χ^2 ($\alpha = 0,000$; $g = 3$) = 144,720. Razlika je statistično pomembna.

Tabela 17: Mnenje dijakov in učiteljev o tem, ali se dijaki na šoli dobro počutijo.

Dijaki se na šoli dobro počutijo.		Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Povsem drži	Skupaj
Dijaki	f	386	711	1237	437	2807
	f%	13,8	25,3	44,1	16,9	100,0
Učitelji	f	3	66	336	66	471
	f%	0,6	14,0	71,3	14,0	100,0
Skupaj	f	389	777	1573	539	3278
	f%	11,9	23,7	48,0	16,4	100,0

Glede vzdušja na šoli pa je izračunana vrednost χ^2 ($\alpha = 0,018$; $g = 3$) = 10,073. Tudi tu je razlika statistično pomembna. 18,9% dijakov in 17,9% učiteljev se povsem strinja, da na šoli vlada dobro vzdušje (Tabela 18). Da je vzdušje v glavnem dobro, meni 46,5% dijakov in 52,7% učiteljev. Da trditev, da vlada na šoli dobro vzdušje, v glavnem ne drži, meni 24,2% dijakov in 22,8% učiteljev in da trditev sploh ne drži, meni 10,4% dijakov in 6,5% učiteljev.

Tabela 18: Mnenje dijakov in učiteljev o tem, ali na šoli vlada dobro vzdušje.

Na šoli vlada dobro vzdušje.		Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Povsem drži	Skupaj
Dijaki	f	293	680	1307	531	2811
	f%	10,4	24,2	46,5	18,9	100,0
Učitelji	f	31	108	250	85	474
	f%	6,5	22,8	52,7	17,9	100,0
Skupaj	f	324	788	1557	616	3285
	f%	9,9	24,0	47,4	18,8	100,0

Pri obeh trditvah so se pojavile statistično pomembne razlike med odgovori dijakov in odgovori učiteljev. Izpostaviti velja predvsem mnenje učiteljev, ki v primerjavi z dijaki v večji meri menijo, da se dijaki na šoli dobro počutijo. Glede na to, da učitelji prav tako v mnogo večji meri kot dijaki menijo, da izbrana šola za dijake ni primerna, ker za program nimajo dovolj visokih sposobnosti in motivacije za učenje, je to vsekakor presenetljivo stališče. Obratno sliko pa kaže mnenje obeh skupin akterjev o dobrem vzdušju na šoli, ki je bolj negativno pri učiteljih kot pri dijakih. Kljub subjektivnosti kategorij »počutje« in »vzdušje« nas rezultati napeljujejo na domnevo, da, če je v očeh učiteljev na šoli bolje poskrbljeno za dobro vzdušje, hkrati pa dijaki tako zase kot za učitelje menijo, da se na šoli počutijo slabše, kot menijo učitelji, to ne more biti pokazatelj optimalne klime odnosov, saj učitelji boljše vzdušje očitno pripisujejo svojim prizadevanjem, hkrati pa dijaki tega vzdušja ne zaznavajo kot optimalnega ne zase ne za učitelje.

Razhajanja v stališčih zaznamujejo tudi odnos do vprašanj o zadovoljstvu učiteljev s svojim poklicem in o njihovem počutju na šoli, o počutju dijakov na šoli ter o tem, ali na šoli vlada dobro vzdušje. Takšna razhajanja se v strokovni literaturi običajno pripisujejo ne najbolj spodbudni klimi medsebojnih odnosov in ker smo že v izhodiščih izpostavili odnosi značaj fenomena avtoritete, ki ga aktivno sooblikujeta tako učitelj kot dijak, moramo več energije, vložene v pripoznavanje (angleški termin *recognition* meri na vzajemno pripravljenost opaziti, razumeti in sprejeti značilnosti osebe v dialogu kot drugačne od ustaljenih, mnogokrat stereotipnih predstav ter se učiti od drugega) občutkov, vezanih na razpoloženje v šoli, razumeti kot eno od pomembnih dejanj za dvig avtoritete učitelja in medsebojnega spoštovanja.

Dijaki v večji meri kot učitelji izjavljajo, da učitelji niso zadovoljni s svojim

poklicem in se na šoli ne počutijo dobro. Hkrati pa učitelji v večji meri kot dijaki izjavljajo, da se dijaki na šoli počutijo dobro in da na šoli vlada primerno vzdušje. Takšno stališče učiteljev je glede na prej predstavljene podatke o tem, da učitelji močno izpostavljajo, da dijaki niso izbrali prave šole, vsekakor presenetljivo in učitelji boljše vzdušje na šoli očitno pripisujejo svojim prizadevanjem, hkrati pa dijaki tega vzdušja ne zaznavajo kot optimalnega ne zase ne za učitelje.

Mladostništvo je pomembno obdobje, v katerem si posameznik zgradi svojo samopodobo, si izbira in izbere poklic, in tu je vloga učitelja poleg staršev ključnega pomena. Prav učitelji v poklicnih in strokovnih šolah so prvi stik z dijakovim bodočim poklicem in njihova naloga je, da ga za poklic navdušijo, da mu pomagajo, da razvije svoje (poklicne) sposobnosti in da v delavno sfero odide z občutkom uspešnosti, saj je v nasprotnem primeru dijakova poklicna kariera skoraj obsojena na propad.

Negativno držo svojih učiteljev so dijaki zaznali in jo tudi potrdili v svojem mnenju o tem, ali so učitelji zadovoljni s svojim poklicem in ali se na šoli dobro počutijo. Med odgovori dijakov in učiteljev je prihajalo do statistično pomembnih razlik o tem. Učitelji so odgovarjali, da so s svojim poklicem zadovoljni in da se na šoli dobro počutijo. A tega dijaki ne zaznajo v tako veliki meri.

6.3.2. Sklepne ugotovitve o avtoriteti učiteljev

Rezultati, pridobljeni v raziskavi, torej kažejo na statistično pomembne razlike v mišljenju dijakov in učiteljev o temah, vezanih na spoštovanje in avtoriteto učitelja. Dijaki so tisti, ki imajo o spoštovanju učitelja, svojih sposobnostih, motivaciji, izbiri šole in poklica ter o počutju na šoli bolj pozitivno mnenje. Učitelji so bili pri strinjanju z omenjenimi trditvami manj prepričljivi. Ti rezultati so nakazali na pomembno iztočnico. Učitelji so tisti, ki v svoje dijake v večji meri ne verjamejo, menijo, da šola, ki so jo izbrali, ni prava zanje, jim pogosto očitajo nemotiviranost, tarnajo nad njihovimi sposobnostmi in so prepričani, da jih dijaki ne spoštujejo. Rezultati, ki izražajo dokaj realno stanje, saj so bili pridobljeni na reprezentativnem vzorcu, so vredni premisleka, saj kažejo na nezadovoljstvo učiteljev, ki poučujejo v programih nižjega poklicnega, srednjega poklicnega in srednjega strokovnega oz. poklicno tehniškega izobraževanja.

Učitelji, sodelujoči v raziskavi, so torej do svojih dijakov dokaj negativno nastrojeni. Mnenje, da dijaki niso sposobni, motivirani, zainteresirani, da niso izbrali prave

šole zase in da jih ne spoštujejo, jih precej bremeni, težo tega bremena pa očitno občutijo tudi dijaki, saj na šoli ne prepoznavajo tako dobre klime odnosov in skrbi za vzdušje, kot so ju opisovali učitelji. Seveda ne gre prezreti dejstva, da je segment strokovnega in poklicnega šolstva zaradi negativne selekcije pri vpisu dijakov eden najzahtevnejših, kar še posebej bremeni tiste učitelje, ki pretežno poučujejo v programih nižjega poklicnega izobraževanja (v katerega se vpisujejo učenci z najnižjimi rezultati iz zaključka osnovnega šolanja) in poklicno tehniškega izobraževanja (zaradi pritiskov, da naj čim več dijakov nadaljuje poklicno izobraževanje v +2 programih). A ob preverjanju podatkov o tem, koliko se glede ocen o sposobnostih dijakov in njihovi bodoči uspešnosti v poklicu razlikujejo odgovori učiteljev glede na tip programa, v katerem največ poučujejo, med odgovori ni prišlo do statistično pomembnih razlik. Do teh je prišlo le glede mnenj učiteljev o motivaciji dijakov za opravljanje šolskih obveznosti. Zato želimo še enkrat poudariti, da so očitno negativna stališča učiteljev do sposobnosti dijakov v celotnem strokovnem in poklicnem šolstvu splošna in vsaj v določeni meri stereotipna predstava, na katero v statistično pomembni meri ne vplivajo doslej ugotovljivi objektivno težavni sistemski dejavniki.

Naj zaključimo z mislijo, da je avtoriteta učitelja nujen pogoj uspešnega vzgojnoizobraževalnega dela in to kljub mnogim utemeljenim strokovnim pomislekom o njeni koristnosti v vzgoji in izobraževanju, saj v končni fazi vendarle mnogokrat ovira doseganje tistega najvišjega cilja – to je osamosvojitve vzgajane osebe (Kroflič 1997 in 2005). Tudi zaradi te ambivalentnosti proučevanega fenomena smo avtoriteto v poklicnem in strokovnem šolstvu vezali prvenstveno na tisti element odnosa med učiteljem in dijakom, ki je nesporen kazalnik kakovostnih medsebojnih odnosov (Kroflič 2007) – to je kriterij medsebojnega/ vzajemnega spoštovanja vseh akterjev življenja in dela srednjega poklicnega in strokovnega šolstva. In na tem mestu, pa naj gre za spoštovanje dijakov ali za upoštevanje mnenj njihovih staršev, očitno obstaja še veliko možnosti za izboljšanje trenutnega stanja.

Robi Kroflič, Špela Lenič, Vesna Rutar, Katja Jeznik,
Petra Štirn Janota, Darja Štirn Koren in Jasna Mažgon

6.4.

Vzgojni ukrepi v poklicnem in strokovnem izobraževanju

Šola je zapleten socialni mehanizem, ki mora za uspešnost delovanja nujno predpostaviti nabor skupnih pravil bivanja, pa tudi vrste odzivov na vedenje, ki odstopa od postavljenih pravil in zahtev. V tem poglavju bomo govorili predvsem o kurativnem vidiku discipliniranja, ki je vezan na sistematične odzive šole (učiteljev, svetovalne službe in vodstva šole) na disciplinske prekrške, torej na tisti vidik vzgoje, ki ga je klasična pedagogika povezovala z vprašanjem o pedagoški vrednosti kaznovanja. Današnja pedagogika podobno kot penološke teorije in teorije kazenskega prava preučuje številne možnosti odzivanja na prestopniško vedenje ter s tako diferenciranim odzivanjem izpostavlja osnovno usmeritev, da tudi če zagovarjamo bolj striktno kaznovanje najhujših prekrškov, hkrati razmišljamo o alternativnih oblikah odzivanja na lažje konflikte in prekrške, ki bi uspešno vplivalo na povzročitelja konflikta ali prekrška, da bi se v bodoče izogibal podobnemu ravnanju (Šelih 2000). Da je takšno diferencirano odzivanje potrebno, dokazujejo analize politike ničte tolerance do najhujših prekrškov v ameriškem srednjem šolstvu (fizično nasilje, uporaba orožja, zloraba drog), ki izpostavijo osnoven paradoks dosledne uporabe retributivnega koncepta kaznovanja v izobraževanju mladostnikov: z izključitvijo dijaka problemov z njegovim vedenjem ne rešujemo, ampak prelagamo na druge družbene sisteme (pravosodje, socialno skrbstvo itn.; glej Kroflič 2008). Kljub zavedanju dejstva, da iskanje ustreznih tretmajske pristopov po drugi svetovni vojni, ki naj bi nadomestili klasičen retributivni pristop k kaznovanju (ta temelji na ideji, da

ima samo prestajanje kazni – če je določena po temeljnem načelu pravičnosti, za enak prekršek enaka kazen – pozitiven prevzgojni učinek), ni obrodilo pričakovanih rezultatov (ko bi z določenimi tehnikami prevzgoje – predvsem s treningi socialnih veščin – zmanjšali število prekrškov in še posebej število tistih povratnikov, ki se po prestani sankciji ponovno odločijo za prekršek), se danes kot protiutež doslednemu strogemu kaznovanju najhujših prekrškov pojavlja iskanje alternativnih pristopov ukrepanja, katerih ključni namen je zadovoljiti pričakovanja žrtve po povračilu in okrepiti prosocialno naravnost storilcev. Nekateri takšno usmeritev poimenujejo s konceptom *restorativne pravičnosti*, ki si prizadeva za popravo krivic oziroma obnovo stanja pred izbruhom konflikta, drugi s pojmom *abolicionizem*, ki si prizadeva za odpravo kaznovalne logike družbenih odzivov na prestopke (češ da je neučinkovita in mnogokrat nepravilna) in za iskanje ukrepov, ki ne bi delovali po klasični logiki kaznovanja (povračilo s kaznijo kot zavestnim prizadevanjem zla ter »zastraševanje« tako storilca kot ostalih državljanov, da ne bi posegali po podobnih prestopkih). Sami smo s tem v zvezi razložili še en »alternativni« model odzivanja na prestopke, to je *avtonomistične ukrepe*, ki ciljajo neposredno na krepitev moralne zavesti posameznika namesto zunanjega (»heteronomističnega«) pritiska na storilca s pomočjo neprijetnih ukrepov oziroma grožnje s stopnjevanjem kaznovanja.

Preden se soočimo s predstavitvijo in interpretacijo rezultatov, moramo omeniti še eno teoretsko dilemo, ki je usmerjala tok našega preučevanja. Pojem »kazen« že dolgo vzbuja velike teoretske in praktične pomisleke, zato se ga vsaj v uradnih dokumentih, ki določajo kurativni vidik discipliniranja, praviloma izogibamo. Podobno, kot so bili pred časom zapori preimenovani v prevzgojne institucije in pravne sankcije v sodne ukrepe, bomo v zakonih in pravilnikih s področja šolstva zaman iskali uporabo pojma kazen. Nabor klasičnih kaznovalnih ukrepov šole, tistih seveda, ki jih zakonodaja dovoljuje, bomo tako našli v rubriki »vzgojnih ukrepov« (stopnjevanje pisnih opozoril, ki se izteka v možnost izključitve dijaka), kar je seveda z vidika opredelitev pojmov »vzgoje« in »discipliniranja« zelo sporna rešitev. Termin vzgoje namreč presega vse, še posebej pa kurativne vidike discipliniranja, s tem da vključuje dejanja, ki spodbujajo samo-regulacijo dijakovega vedenja in njegovo prosocialno naravnost k dejanjem v korist sočloveka, skupnosti oziroma zaščite okolja. Izogibanje pojmu »kazen« je po našem mnenju predvsem posledica izogibanja »travme«, ki od nekdanj spremlja uvid v dejstvo, da se vzgoja in discipliniranje nikoli ne moreta izogniti ukrepom, ki jih vzgajana oseba doživlja kot neprijetne, torej kot kaznovalne (glej Kroflič 2007a). Da bi torej razčistili dilemo, ali kazen ostaja element odzivanja šole

na neprimerno vedenje, smo vse akterje, vključene v postopke kurativnega discipliniranja, spraševali, katere od uporabljenih ukrepov doživljajo kot kaznovalne, hkrati pa nas je zanimalo, kako to dejstvo vpliva na oceno o učinkovitosti teh ukrepov. Med ukrepe, ki se hipotetično uporabljajo kot sredstvo discipliniranja, pa smo vključili tudi take, ki jih zakonodaja prepoveduje (na primer grožnje s spraševanjem za oceno in sankcioniranje celega razreda) ali pa jih vsaj stroka označujejo kot neupravičene (na primer ustvarjanje socialnega pritiska razreda na posameznega kršitelja pravil, učiteljevo ignoriranje kršitelja pravil). Izoblikovali smo več skupin ukrepov in vanje razvrstili postavke iz vprašalnika. Ker gre za različno logiko klasificiranja kurativnih ukrepov, jo bomo pred začetkom prikaza in interpretacije podatkov na kratko predstavili.

Prvi kriterij, po katerem smo ukrepe razdelili, je, ali so ukrepi predpisani s pravnimi akti ali ne. Prve smo poimenovali **formalni ukrepi**, druge **neformalni ukrepi**. Iz teh smo nato izpeljali tri kategorizacije ukrepov.

Pri opredelitvi **prve kategorizacije ukrepov** smo uporabili seznam **formalnih ukrepov** iz *Pravilnika o šolskem redu v srednjih šolah (2007)* in jih razdelili na tako imenovane vzgojne in alternativne ukrepe:

- **Vzgojni ukrepi:** opomin, ukor razrednika, ukor oddelčnega učiteljskega zbora, ukor učiteljskega zbora, izključitev.
- **Alternativni ukrepi:** pobotanje oziroma poravnava, poprava škodljivih posledic ravnanja, opravljanje dobrih del, premestitev v drug oddelek, pogojna izključitev.

Drugo delitev tvorijo kurativni ukrepi, ki smo jih poimenovali **neformalni ukrepi**. Med neformalne ukrepe smo uvrstili takšne, ki jih po naših predvidevanjih srečujemo v šolah kot oblike reagiranja na konflikte oziroma prekrške, čeprav niso posebej navedeni v naboru formalnih vzgojnih ukrepov. Glede na njihovo logiko so to sredstva, s katerim učitelj označi dejanje kot neprimerno in pri dijaku vzbudi neprijeten občutek oziroma pritisk na njegovo doživljanje lastne vloge v dani situaciji ter jih delimo na:

- **Omejčitvene ukrepe:** premestitev dijaka v drugo klop, prepoved izleta ali drugih ugodnosti, začasen odvzem predmetov, spraševanje za oceno, pošiljanje iz razreda.
- **Moralne ukrepe:** ignoriranje dijaka, zagovor dijaka pred razredom, zaradi dijaka je kaznovan cel razred, spodbujanje občutka slabe vesti.

Tretjo delitev tvorijo kurativni ukrepi glede na to, ali zbudajo neprijeten občutek oziroma pritisk s pretežno zunanjimi dejavniki – heteronomistični ukrepi (sporočilo staršem, ustvarjanje pritiska socialne sredine na posameznika ipd.) ali pa nasprotno težijo h krepitvi prosocialne naravnosti preko vzbujanja notranjih moralnih občutkov – avtonomistični ukrepi (vzbujanje krivde, pobuda za poravnavo s storilcem ipd.). Pri tretji delitvi smo ukrepe razvrstili na:

- **Avtonomistične ukrepe:** pobotanje oziroma poravnava, poprava škodljivih posledic ravnanja, opravljanje dobrih del, ignoriranje dijaka, spodbujanje občutka slabe vesti,
- **Heteronomistične ukrepe:** opomin, ukor razrednika, ukor oddelčnega učiteljskega zbora, ukor učiteljskega zbora, izključitev, premestitev v drug oddelek, pogojna izključitev, premestitev dijaka v drugo klop, prepoved izleta ali drugih ugodnosti, začasen odvzem predmetov, spraševanje za oceno, pošiljanje iz razreda, zagovor dijaka pred razredom, zaradi dijaka je kaznovan cel razred.

6.4.1 Vzgojno ukrepanje kot ga vidijo dijaki, učitelji in starši

V poglavju o vzgojnih ukrepih v strokovnem in poklicnem izobraževanju smo si zastavili vrsto raziskovalnih vprašanj, ki se dotikajo aktualnih dilem, kako se v šoli odzivati na konflikte oziroma kršitve šolskega reda. Že v uvodu smo izpostavili, da je v uradnih dokumentih termin »kazen« nadomestil termin »ukrep«, saj je pogojno rečeno v šolah mogoče govoriti le o eni kazni – o izključitvi iz vzgojnoizobraževalnega procesa. Vendar pa menimo, da je kaznovanost posameznega ukrepa primarno povezana s tem, kako ga doživlja dijak, zato smo razmišljanje o učinkovitosti ukrepanja vezali na naslednja vprašanja:

- Kako kaznovanost posameznih ukrepov doživljajo dijaki glede na spol in starost?
- Kakšne so razlike v doživljanju kaznovanosti in učinkovitosti posameznih ukrepov med starši, učitelji in dijaki?
- Kako podpora staršev učitelju, pogostost ukrepanja in dijakova želja po zaključku šolanja vplivajo na doživljanje učinkovitosti vzgojnih ukrepov?

Kako kaznoválnost vseh ukrepov doživljajo dijaki glede na spol in starost?

V sklopu vprašanj, kako kaznoválnost posameznih ukrepov doživljajo dijaki glede na spol in starost, smo najprej ugotovili, da med fanti in dekleti prihaja do statistično pomembnih razlik ($\chi^2 = 12,36$; $\alpha = 0,000$; $g = 1$) v doživljanju vseh ukrepov kot kazni (Tabela 19), in sicer je 76,1% deklet doživelo ukrepe kot kazni, medtem ko je delež fantov 69,9%. Čeprav razlike niso velike, menimo, da je razlog za to, da so dekleta pogosteje odgovarjala pritrdilno, v vplivu kulture in družbenih pričakovanj, ki se razlikujejo po spolu. Tomori (2000, str. 105) meni, da »kulturalna merila in vzgojna sporočila dajejo v našem okolju fantom in dekletom različne napotke in možnosti za socialno vedenje, samopotrjevanje in izražanje stiske«. V vzgojnem procesu se fante že zgodaj nagrajuje za izkazovanje moči in obvladovanje okolja, medtem ko dekletom ponuja naša kultura drugačne možnosti. Posredno jih celo spodbuja k izražanju nemoči in neobgljenosti, k umiku vase in ne k vstopanju v širši prostor (prav tam), posledica je verjetno tudi ta, da dekleta kurativne šolske ukrepe močneje doživljajo kot kaznoválne (torej zase neprijetne) kot fantje.

Če izhajamo iz raziskav, ki govorijo o tem, da kažejo fantje več napadalnega in nemirnega vedenja kot dekleta, potem lahko predvidevamo, da so tudi pogosteje kaznovani kot dekleta. Iz tega bi lahko sklepali, da fantje številnih kaznovanj, ki so jih deležni, ne jemljejo tako resno kot dekleta, ki jih doživljajo redkeje. Poleg tega je potrebno upoštevati tudi raziskave, ki kažejo, da je neobglijivost fantov sestavni del fantovske kulture, da je to za sprejetost fantov v vrstniške skupine lahko pomembnejše kot biti priden in ubogljiv.

Tabela 19: Doživljanje vseh ukrepov kot kazni glede na spol dijakov

Doživljanje vseh ukrepov kot kazni		Da	Ne	Skupaj
Fantje	f	1013	436	1449
	f%	69,9	30,1	100,0
Dekleta	f	890	280	1170
	f%	76,1	23,9	100,0
Skupaj	f	1903	716	2619
	f%	72,7	27,3	100,0

Pri doživljanju ukrepov kot kazni glede na starost dijakov je izračunana vrednost χ^2 ($\chi^2 = 25,77$; $\alpha = 0,000$; $g = 3$) pokazala statistično pomembnost. *S starostjo dijakov upada doživljanje ukrepov kot kazni (Tabela 20)*, kar je verjetno posledica tega, da dijaki sprva še spoznavajo način ukrepanja šole pri kršitvah in pravila šole, zato jih jemljejo kot bolj resno grožnjo, ki jih lahko v primeru ponavljanja prekrškov in stopnjevanja ukrepov privedejo celo do izključitve, sčasoma pa režim življenja bolj razumejo in vedo, kako se izogniti najhujšim sankcijam. Poleg tega si mladostnik postopoma oblikuje identiteto (Nastran-Ule 2000), z razvojem spoznavnih sposobnosti in zmožnostjo abstraktnega razmišljanja se prične oblikovati mladostnikov lasten vrednostni sistem (Tomori 2000). Ta mu hkrati omogoči, da v določenih ukrepih prepozna logiko ponujene možnosti, da napako popravi, in če so vsaj nekateri alternativni postopki izpeljani pravilno (na primer poravnava škode, opravljanje dela v korist skupnosti in vrstniška mediacija), v njih prepozna manjši pritisk kaznovanosti.

Tabela 20: Doživljanje vseh ukrepov kot kazni glede na starost dijakov

Doživljanje vseh ukrepov		Da	Ne	Skupaj
Dijaki do 15 let	f	439	117	556
	f%	79,0	21,0	100,0
Dijaki 16 let	f	511	162	673
	f%	75,9	24,1	100,0
Dijaki 17 let	f	450	193	643
	f%	70,0	30,0	100,0
Dijaki 18 let in več	f	509	241	750
	f%	67,9	32,1	100,0
Skupaj	f	1909	713	2622
	f%	72,8	27,2	100,0

kakšne so razlike v ocenah doživljanja kaznovanosti in učinkovitosti posameznih ukrepov med starši, učitelji in dijaki?

Najprej nas je zanimalo, kakšne so razlike v ocenah doživljanja kaznovanosti in učinkovitosti posameznih ukrepov med starši, učitelji in dijaki (*Tabela 21*).

Tabela 21: Prikaz doživljanja in učinkovitosti vseh ukrepov pri dijakih, učiteljih in starših

UKREPI	ANKETIRANCI					
	Dijaki		Učitelji		Starši	
	Doživljanje ukrepov kot kazni (% pri odgovoru »DA«)	Učinkovitost ukrepov (aritmetične sredine)	Doživljanje ukrepov kot kazni (% pri odgovoru »DA«)	Učinkovitost ukrepov (aritmetične sredine)	Doživljanje ukrepov kot kazni (% pri odgovoru »DA«)	Učinkovitost ukrepov (aritmetične sredine)
Vzgojni ukrepi	81,40%	2,945	85,60%	2,563	80,40%	3,133
Alternativni ukrepi	69,50%	2,865	78,80%	2,607	64,00%	3,029
Omejitveni ukrepi	55,60%	2,424	74,80%	2,331	70,60%	2,712
Moralni ukrepi	30,9%	2,418	42,8%	2,058	37,6%	2,747
Heteronomistični ukrepi	72,3%	2,7233	81,3%	2,3998	/	/
Avtonomistični ukrepi	39,9%	2,5461	47,6%	2,4051	/	/

Iz tabele 21 lahko razberemo, da so dijaki v 81,4% odgovarjali, da **vzgojne ukrepe** doživijo kot kazen, in v 18,6%, da vzgojnih ukrepov ne doživijo kot kazni. S tem se je potrdila domneva, da so vzgojni ukrepi večinoma doživeti kot kazen, saj so predpisani na državni ravni kot način ukrepanja ob kršitvah. Hkrati moramo spomniti na izjavo Pavlovića, da »vzgojni ukrepi niso le to, kar njihov naziv pomeni, temveč tudi korak na poti do prave kazni, ki ima resne posledice« (Pavlović 1996, str. 69). V sklopu teh ukrepov je namreč kot najhujši ukrep zajeta tudi izključitev iz šole kot skrajno sredstvo ukrepanja ob kršitvah, ko vsi ostali ukrepi ob vzgojnih dejavnostih niso obrodili sadov, hkrati pa je v skladu z načelom postopnosti in disciplinskega kontinuuma ravno skrajni ukrep realna grožnja za ponavljajoče prekrške.

Za **alternativne ukrepe** so dijaki v 69,5% odgovarjali, da jih doživijo kot kazen, in v 30,5%, da ukrepov ne doživijo kot kazni. Glede na teoretsko predpostavko zagovornikov restorativne teorije ukrepanja in abolicionistov bi sicer sklepali, da

tovrstnih ukrepov dijaki ne bodo doživeli kot kazen, saj so primarno namenjeni možnosti popraviti napako. A subjektivno doživljanje učinka posameznega ukrepa ne sledi nujno intencam teoretikov, še posebej, če so v formalni red šol vključeni brez posebnih razlag, v šolsko prakso pa uvedeni v istem registru skupaj s klasičnimi formalnimi ukrepi.

Večina dijakov (60,1%) **avtonomističnih ukrepov** ne doživi kot kazen, medtem ko je pri **heteronomističnih ukrepih** slika obrnjena in jih večina dijakov (72,3%) doživlja kot kaznovalne. Kljub heterogenosti nabora heteronomističnih ukrepov, ki zajemajo formalne vzgojne ukrepe, omejitvene ukrepe ter izpostavljanje dijaka pred razredom (kot obliko moralnih ukrepov), je njihovo doživljanje kot kazni za nas zanimivo, saj kaznovalnega učinka ne moremo pripisati le tistim klasičnim ukrepom, ki so jih šole vzpostavile kot sistem formalnega ukrepanja, ampak vsem tistim, ki izpostavljajo dijaka zunanjemu pritisku (pa naj gre za predviden pritisk staršev ob prejetju obvestila o vzgojnem ukrepu, pritisk učitelja pri omejitvenih ukrepih ali pritisk razreda pri izbranih moralnih ukrepih).

Kot je razvidno iz tabele 21, so dijaki v 30,9% odgovarjali, da **moralne ukrepe** doživijo kot kazen, v 39,4%, da ukrepov ne doživijo kot kazni, 29,7% pa je tistih, ki nekatere ukrepe doživijo kot kazen, nekaterih pa ne. Na podlagi teh podatkov smo se odločili, da v nadaljevanju podrobneje pregledamo dobljene podatke in analiziramo razlike med posameznimi ukrepi znotraj te kategorije. Izkazalo se je, da sta ukrepa »zagovor pred razredom« (65% dijakov doživlja ta ukrep kot kazen) in »zaradi dijaka je kaznovan cel razred« (51% dijakov doživlja ta ukrep kot kazen) pri večini doživeta kot kazen. Ostala dva ukrepa - »ignoriranje dijaka« (63% dijakov ta ukrep ni doživljalo kot kazen) in »spodbujanje občutka slabe vesti« (65% dijakov ta ukrep ni doživljalo kot kazen) pa večina ni doživljala kot kazen.

Vsaj prvi del teh ambivalentnih rezultatov raziskave si lahko pojasnujemo z značilnostmi odraščanja dijakov. V adolescenci je doživljanje lastne vrednosti mnogo bolj povezano z oceno vrstnikov kot pa odraslih. Zato je mladostnik pripravljen storiti marsikaj, da bi bil sprejet v svoji generaciji. Pripadnost vrstnikom in njihovo odobravanje sta dva izmed odločilnih temeljev njegovega samospoštovanja (Tomori 2000). V strahu pred izločitvijo iz vrstniške skupine leži psihološka in pedagoška moč kolektivnega mnenja oziroma kritike (Ucman 2003).

Kar pa zadeva ukrepa, ki nista doživeta kot kazen, je na voljo mnogo drugih razlag. Če dijaki ignoriranja s strani učitelja ne doživljajo kot »kaznovalno obliko pritiska«, je to lahko posledica slabih osebnih stikov, saj je pritisk ukrepa »čustvenega pogojevanja« (kot se v strokovni literaturi ta pogost ukrep poimenuje) vedno povezan s potrebo otroka oziroma mladostnika, da ohranja tesen čustven odnos, kar s starostjo sicer nekoliko slabi, a nikoli povsem ne ugasne. Še večje presenečenje pomeni večinski odgovor, da dijaki zbujanja krivde niso doživljali kot kazen. Ena od možnih razlag se navezuje na splošne spremembe kulture sobivanja, ki danes očitno ni več naklonjena »tradicionalnim orodjem moralnih pritiskov«, kakršno je zbujanje slabe vesti. Ali drugače povedano, zbujanje občutkov vesti je po mnenju večine teoretikov moralnega razvoja tesno povezano z vzgojnimi stili oziroma izkušnjami otroka, zato v primeru, da kultura takih pritiskov na moralno odločanje ne podpira in jih tudi vzgoja ne vzpostavlja, v šoli težko pričakujemo, da bodo kot kurativni dejavniki uspešno delovali.

Dijaki so v 55,6% odgovarjali, da **omejitvene ukrepe** doživijo kot kazen, in v 44,4%, da ukrepov ne doživijo kot kazni. Razlike so še manjše kot v odnosu do alternativnih ukrepov, vendar se odgovori nagibajo v prid hipotezi, da omejevanje določenih pravic oziroma ugodnosti dijaki v šoli v večini doživljajo kot kaznovalen ukrep. To še posebej velja za eksplicitno navedene primere odvzemanja pravic oziroma ugodnosti v vprašalniku navedenih ukrepov, ki so se nanašali na možnost ukinitve šolskega izleta ali začasen odvzem osebnih predmetov, kot je mobilni telefon. Šolski izlet lahko pomeni dijakom prosti čas in zabavo v okviru šole, ko se ob vrstnikih lahko sprostijo, kar je pomembno tako glede na njihove specifične psihofizične potrebe kakor tudi glede na dejstvo, da v mnogih okoljih socialnih prostorov za zabavno druženje mladim izrazito primanjkuje. Mobilni telefon pa je tako ali tako postal »nujna oprema za preživetje« ne glede na kraj in čas dejavnosti; za večino mladih verjetno začasni odvzem tega magičnega predmeta pomeni začasno izključitev iz sveta osebnih socialnih povezav, kar ne more pomeniti drugega kot neprijetno izkušnjo, torej kazen.

In kaj kaže **sklop primerjav med starši in dijaki o doživljanju ukrepov kot kaznovalnih?** Mnenja staršev o tem, ali njihovi otroci določene skupine ukrepov doživljajo kot kaznovalne ali ne, so zelo pomembna za zagotavljanje njihove učinkovitosti. Starši so namreč pomemben dejavnik zagotavljanja učinkovitosti posameznega ukrepa, saj so o ukrepih običajno obveščeni, s tem pa učitelji od njih pričakujejo, da bodo podprli obsodbo določenega dejanja in s tem prispevali k večji teži izrečenega ukrepa. Odnos do kaznovalnosti ukrepa pa ima lahko pri

starših različne učinke. Za bolj permisivno naravnane starše kazni ni primeren vzgojni ukrep, tako da takšne oblike ne bodo podprli v tolikšni meri kot ukrepe, ki jih doživljajo kot učinkovite in hkrati ne kot kaznovalne. Za avtoritativne starše pa bo obratno veljalo, da bolj ko za nek ukrep ocenjujejo, da ga njihov otrok doživlja kot kazni, bolj bodo v njem videli učinkovito vzgojno sredstvo. Naj na tem mestu še opozorimo, da bomo o vplivu mnenja, da starši podprejo učiteljevo vzgojno ukrepanje, na učiteljevo doživljanje vzgojnega ukrepa kot učinkovitega razpravljali v nadaljevanju.

Pri vzgojnih in alternativnih ukrepih se je pokazalo, da se dijaki nekoliko bolj kot starši nagibajo k odgovoru, da ukrepe doživljajo kot kaznovalne. Kar pa zadeva omejitvene in moralne ukrepe, so starši pogosteje ocenjevali, da ta dva sklopa ukrepov dijaki doživljajo kot kazni. Pri omejitvenih ukrepih je prišlo do statistično pomembnih razlik ($\chi^2 = 8,93$; $\alpha = 0,003$; $g = 1$) med starši in dijaki. Starši torej v mnogo večji meri menijo, da dijaki omejitvene ukrepe doživljajo kot kazni (70,6%), kot pa dijaki (55,6%). Tu bi opozorili še na to, da so starši ocenjevali kako ukrepe kot kazni doživljajo njihovi otroci, vendar pa je pri tem lahko prišlo do tega, da so pravzaprav ocenjevali lasten odnos do ukrepov.

Nadalje nas je zanimala **primerjava doživljanja ukrepov kot kaznovalnih med dijaki in učitelji**. Podobno kot za starše tudi za učitelje velja, da je njihov odnos do učinkovitosti posameznih skupin vzgojnih ukrepov močno pogojen z njihovo permisivno oziroma avtoritativno usmerjenostjo. Lahko pa predpostavimo, da je v šolskih okoljih, ki jih ključni akterji doživljajo kot »rizična« (vzgojno zahtevnejša), mogoče zaznati tudi bolj avtoritativno naravnano pri večini učiteljev. A tudi za potrditev te ocene bi morali pridobiti dodatne podatke. Ne glede na vzgojno naravnano pa lahko zapišemo ugotovitev, da je usklajenost pogledov na status ukrepa (tudi ko gre za njegovo večjo ali manjšo kaznovalno naravnano) eden od dejavnikov zagotavljanja učinkovitosti ukrepa. Če primerjamo vseh šest kategorij ukrepov, lahko ugotovimo, da so učitelji povsod višje ocenili doživljanje ukrepa kot kazni kakor dijaki, sicer pa so učitelji kot najbolj kaznovalne ukrepe podobno kot dijaki opredelili formalne vzgojne ukrepe, kar pa, kot bomo videli v nadaljevanju, še ne pomeni, da v njih vidijo tudi možnost najbolj učinkovitega reševanja konfliktov.

Največja razlika v stališčih med učitelji in dijaki se je pojavila v odnosu do moralnih ukrepov. Tudi tu bi opozorili na to, da so učitelji lahko pri odgovorih ocenjevali lasten odnos do ukrepov in ne odnos z vidika doživljanja dijakov. Za vse te

primerjave pa velja omeniti skupno teoretsko predpostavko, da je usklajenost pogledov na status ukrepa (tudi ko gre za njegovo večjo ali manjšo kaznovavno naravnost) eden od dejavnikov zagotavljanja učinkovitosti ukrepa.

In kaj nam govorijo **podatki o učinkovitosti ukrepov v očeh dijakov**? Sprva smo primerjali **učinkovitost formalnih in neformalnih ukrepov**. Glede na rezultate, da dijaki v povprečju ocenjujejo formalne ukrepe ($M = 2,903$) kot učinkovitejše od neformalnih ($M = 2,422$), se sprašujemo, v kolikšni meri so neformalni ukrepi prisotni v slovenskih srednjih šolah. Ker smo med neformalne ukrepe, ki naj bi se pojavljali v poklicnih in strokovnih šolah, razvrstili tudi take, ki so zakonsko prepovedani (na primer spraševanje za oceno) ali etično nedopustni (na primer da je zaradi dijaka kaznovan cel razred, saj je to primer eksemplarne/kolektivne kazni, ki je pravična le takrat, če učitelj kaznuje vse učence v razredu zato, ker so vsi (brez izjeme) storili nek delikt; glej Kodelja 2006), je ta podatek pravzaprav spodbuden, saj dijaki ukrepe, ki niso del legalnega (pravilniki, šolski redi) in legitimnega okvira (upoštevanje temeljnih načel pravičnega kaznovanja), jasno označili kot zanje manj učinkovite kot formalne ukrepe.

Kot druge smo primerjali **vzgojne in alternativne ukrepe**. Ob rezultatih, da v povprečju dijaki ocenjujejo vzgojne ukrepe ($M = 2,948$) kot učinkovitejše od alternativnih ($M = 2,864$), velja omeniti, da dijaki bolj poznajo vzgojne ukrepe, ker so že dlje časa prisotni v pravilniku o šolskem redu v srednjih šolah, alternativni ukrepi pa so bili vključeni šele z letom 2007. Ne glede na to moramo izpostaviti še eno hipotezo, da namreč alternativni ukrepi delujejo po bistveno drugačni logiki kot formalni (v pretežnem delu gre za poskus zbujanja empatične krivde in dajanje možnosti dijaku, da najde situaciji primerno povračilo oziroma popravo napake, pa naj gre za dogovore z osebami, vpletenimi v konflikt, ali za odločitev za delovanje v korist skupnosti, izjema sta ukrepa premestitve v drug oddelek in pogojna izključitev), zato se postavljata kar dve strokovni dilemi:

- Ali je bila umestitev alternativnih ukrepov v *Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah (2007)* primeren ukrep, saj dijaki (pa tudi starši in učitelji) pravilniška določila v glavnem presoja v skladu s pravno-administrativno logiko, medtem ko naj bi šlo pri alternativnih ukrepih za krepitev občutka prosocialnosti in osebne moralne zavezanosti?
- Ali lahko uvedba alternativnih ukrepov preko formalnih predpisov in predvsem brez dodatnih strokovnih razlag upraviči obete, ki jih do teh ukrepov gojijo predvsem učitelji (kot bo razvidno iz nadaljnje obdelave podatkov)?

Primerjali smo še **omejitvene in moralne ukrepe** in ugotovili, da je povprečna vrednost omejitvenih ukrepov ($M=2,422$) višja od moralnih ukrepov ($M=2,418$), vendar razlika med njima ni statistično pomembna. Predvidevanje, da bodo omejitveni ukrepi kot bolj kaznovalno usmerjeni bistveno učinkovitejši od moralnih, se ni izkazalo. Sklepamo lahko, da so dijakom vsaj tisti moralni ukrepi, ki se nanašajo na moralno obsodbo pred vrstniki, učinkoviti, kar nakazuje na to, da sta jim sprejetost v vrstniški skupini ter odnosi med dijaki ter dijaki in učitelji pomembni, medtem ko se je za bolj avtonomistično naravnana ukrepa (ignoriranje dijaka in zbujanje krivde) izkazalo, da sta v očeh dijakov mnogo manj učinkovita.

Nazadnje smo primerjali še **avtonomistične in heteronomistične ukrepe**. Po mnenju dijakov je učinek heteronomističnih ukrepov ($M = 2,724$) večji kot učinek avtonomističnih ukrepov ($M = 2,544$). Heteronomistični ukrepi vsebujejo določeno skrajnost v postopanju ob neprimernem vedenju in sicer izključitev iz šole. To je zelo pomemben element, saj je dijak prvič soočen s to možnostjo. V raziskavi se je pokazalo, da imajo dijaki željo po uspešnem zaključku šolanja, ta ukrep pa jim to lahko onemogoči. V tem vidimo moč heteronomističnih ukrepov. Toda vprašanje je, v kolikšni meri se dijak ob tem zamisli nad svojim vedenjem in se skuša spremeniti. Avtonomistični ukrepi so tisti, ki krepijo posameznikovo etično zavest ob lastnem delovanju. Spodbujajo dijakovo razmišljanje o širini posledic njegovega delovanja, ob vsem tem pa ima večjo možnost, da lahko popravi svoje neprimerne vedenje v bodoče. Druga možna interpretacija gre v smeri ugotovitev raziskav L. Kohlberga, da se večina dijakov nahaja nekje med tretjo in četrto stopnjo moralnega presojanja, zato heteronomistične ukrepe, katerih osnovni namen je zaščita veljavnosti formalnega reda/pravi, razumejo kot primernejše za vzpostavljanje ustreznega režima bivanja na šoli kot ukrepe, ki merijo na občutljivost za potrebe sočloveka ne glede na veljavne predpise, ki se v duhu postmoderne etike kaže kot osrednja dimenzija postkonvencionalne – torej avtonomistične morale (Kroflič 2007).

Če povzamemo, tudi po učinkovitosti dijaki kot najprimernejše ocenjujejo tiste skupine ukrepov, ki jih hkrati doživljajo kot bolj kaznovalne. Pri tem so v ospredju formalni vzgojni ukrepi in tisti, ki temeljijo na heteronomistični logiki. Na tem mestu moramo poudariti, da pomen ukrepov v šoli ne gre pripisati zgolj učinkovitemu reagiranju na prekrške s primernimi sankcijami, ampak morajo biti ukrepi namenjeni tudi nadaljnjemu razvoju prosocialnosti in moralnega presojanja, pri čemer mora šola odigrati vlogo akterja, ki s spodbujanjem presojanja na za eno stopnjo višji ravni od aktualnega presojanja dijakov

(temeljno pravilo Kohlbergove metodike vzgoje, glej Kroflič 2002) aktivno posega v nadaljnji razvoj dijakovega vedenja in tudi doživljanja etične upravičenosti sankcij kot odziva na moralne prekrške. Da dijaki določen register ukrepov doživljajo kot učinkovit, je torej na eni strani potrebno upoštevati pri izrekanju ukrepov, po drugi strani pa se mora šola truditi za uveljavljanje takšnih ukrepov, ki v večji meri prispevajo k nadaljnjemu razvoju morale pri dijakih.

Starši so učinkovitost vseh kategorij ukrepov ocenili višje kot dijaki. Za nas so pomembni poudarki o tem, katere skupine ukrepov starši ocenjujejo kot najučinkovitejše in do katerih skupin ukrepov se stališča staršev najbolj razlikujejo glede na stališča dijakov. Če so si v absolutnem smislu stališča med starši in dijaki do učinkovitosti ukrepov precej podobna, saj obe skupini kot najučinkovitejše opredeljujejo vzgojne in alternativne ukrepe, torej formalne ukrepe, ki so opredeljeni s *Pravilnikom o šolskem redu v srednjih šolah (2007)*, se nadalje izkaže, da starši kot učinkovitejše od omejitvenih ukrepov ocenjujejo moralne ukrepe, hkrati pa je ravno pri oceni učinkovitosti moralnih ukrepov med starši in dijaki prišlo do največjih razlik v oceni. Glede na heterogenost ukrepov, ki smo jih opredelili kot moralne, je sicer iz teh odgovorov nemogoče sklepati o tem, kakšne so prevladujoče predstave staršev o morali na sploh in še posebej o moralnih stališčih dijakov, vsekakor pa se nagibajo k stališču, da je sankcioniranje prekrškov s pomočjo moralnih obsodb učinkovitejše in s tem pomembnejše od sankcioniranja s pomočjo odvzema določenih pravic oziroma ugodnosti. Tako usmerjenost bi lahko interpretirali tudi kot posledico stališča, da je šola ob sankcioniranju dijakovih prekrškov manj upravičena do ukinjanja ugodnosti oziroma, da je po mnenju staršev njena primarnejša naloga, da dijake na prekrške opozarja z moralnimi argumenti in sankcijami.

Kaj nam pokaže primerjava ocen učinkovitosti ukrepov med dijaki in učitelji?

Če so starši učinkovitost vseh kategorij ukrepov ocenili višje kot dijaki, je tu slika obrnjena. Učitelji so torej v manjši meri kot dijaki prepričani v učinkovitost ukrepov ne glede na njihovo vrsto, kar lahko pripišemo nezaupanju v učinkovitost discipliniranja. Bolj podroben vpogled v vrednotenje posameznih skupin ukrepov in velikosti razlik med vrednotenjem učiteljev in dijakov pa pokaže na nekaj zanimivosti. Prva je zagotovo v tem, da učitelji višje kot učinkovitost formalnih vzgojnih ukrepov postavljajo učinkovitost alternativnih ukrepov in prav tako višje kot učinkovitost heteronomističnih ukrepov postavljajo učinkovitost avtonomističnih ukrepov, še vedno pa so pri njih najnižje ovrednoteni moralni ukrepi.

Če torej primerjamo skupne ocene pomena učinkovitosti ukrepov, kažejo na večjo mero pesimizma pri učiteljih (tako v primerjavi s starši kot dijaki), hkrati pa si učitelji prav od novih skupin ukrepov (predvsem alternativnih) obetajo več kot ostali skupini anketirancev. To glede na podatke o številu izrečenih ukrepov na izbranem vzorcu šol (kjer še vedno prevladuje število vzgojnih ukrepov in to kljub temu, da so alternativni ukrepi primerni ravno za odzive na bolj množične lažje prekrške) lahko pomeni le to, da bo potrebno seznanjanju učiteljev s pogoji in načini izrekanja alternativnih ukrepov nameniti v prihodnosti največ pozornosti.

Če povzamemo rezultate doživljanja ukrepov kot kazni in njihove učinkovitosti pri dijakih, učiteljih in starših, dobimo odgovore o pedagoški vrednosti kazni.

Podatki za dijake kažejo, da bolj ko so ukrepi doživeti kot kazen, bolj jih tudi ocenjujejo kot učinkovite (izjema je le absolutna ocena dijakov za avtonomistične ukrepe, ki jih doživljajo kot manj kaznovalne od omejitvenih, a jim pripisujejo nekoliko večjo učinkovitost), medtem ko je pri starših in učiteljih predstava o učinkovitosti ukrepa glede na njegovo doživetje kot kazni bolj diferencirana. Tako učitelji kot najučinkovitejše ocenjujejo alternativne ukrepe (ki so po oceni kaznovalnosti šele na tretjem mestu za formalnimi in heteronomističnimi ukrepi), starši pa veliko stavijo na alternativne (drugo mesto po oceni učinkovitosti) in moralne ukrepe (tretje mesto po oceni učinkovitosti), ki se sicer po oceni kaznovalnosti znajdejo na zadnjih dveh mestih. Očitno torej za odrasle pomeni uvedba alternativnih vzgojnih ukrepov s *Pravilnikom o šolskem redu v srednjih šolah (2007)* priložnost za dvig učinkovitosti, ki pa se bo zares uresničila le, če bo ta skupina ukrepov dijakom predstavljena na njim razumljiv način in izvajana tako, da jo bodo tudi dijaki sprejeli kot pravično, smiselno in s tem tudi učinkovito sredstvo za preprečevanje konfliktov. Moralni ukrepi v očeh staršev sicer še predstavljajo relativno učinkovito sredstvo, medtem ko so jih učitelji po učinkovitosti uvrstili na zadnje mesto. Delno lahko to razlagamo s heterogenostjo te skupine ukrepov (ki zajemajo tako avtonomistične kot heteronomistične ukrepe, prav tako pa ukrepe, ki jih lahko etično in pedagoško opravičimo, kakor tudi take, ki so z vidika omenjenih kriterijev nedopustni), zato hkrati upamo, da register moralnih ukrepov zaradi nizkega vrednotenja njihove učinkovitosti med učitelji ne bo izginil iz naših poklicnih in strokovnih šol.

Drugič, kot smo že izpostavili, so vsi ukrepi pri učiteljih po učinkovitosti označeni z najmanjšimi vrednostmi, po kaznovalnosti pa z največjimi vrednostmi glede na drugi skupini anketirancev. Če prvi podatek napeljuje na oceno o veliki meri pesimizma med učitelji, da lahko s pomočjo ukrepov učinkovito obvladujejo

vzgojno in disciplinsko področje, lahko hipotetično tudi trdimo, da je po mnenju učiteljev osnovni namen ukrepa kaznovanost (in to ne glede na njegovo vrsto), hkrati pa so do učinkovitosti kaznovanosti na zaželeno spremembo dijakovega vedenja zadržani (o čemer priča predvsem odnos do alternativnih vzgojnih ukrepov, ki smo ga opisali v prejšnjem odstavku), iz česar lahko zaključimo, da učitelji potrebujejo kakovostno doizobraževanje s področja kurativne discipline in različnih teorij kaznovanja. Če namreč v določeni obliki ukrepa ne prepoznamo možnega pozitivnega pedagoškega učinka, ga ne bomo uporabljali, poleg tega pa se nam bodo tudi »iluzije« o veliki priložnosti, ki jih ponujajo alternativni ukrepi, razblinile, če jih ne bomo znali na primeren način uvesti v pedagoško prakso.

Tretjič, starši, ki so učinkovitost vseh ukrepov ocenili za največjo, so formalne ukrepe (še posebej izrazito alternativne ukrepe) ocenili kot manj kaznovalne glede na ocene dijakov in učiteljev ter na visoko mesto po kaznovanosti uvrstili omejitvene ukrepe, hkrati pa so višje od učiteljev in dijakov rangirali učinkovitost moralnih ukrepov. Njihov odnos do kaznovanosti formalnih ukrepov je verjetno povezan z dejstvom, da se z obvestilom staršem o prekršku njihovega otroka sankcioniranje prekrška prenese na njihova ramena, kar pa sami ne doživljajo kot najučinkovitejšo strategijo. Hkrati pa so predpostavili, da je omejevanje pravic, svoboščin in dobrin relativno učinkovita strategija discipliniranja – še posebej v obdobju, ko klasično kaznovanje ni več popularno (moment permisivnosti) in ko ocenjujemo, da je doživljanje otrok in mladostnikov v veliki meri pogojeno z vrednotami potrošniške (neoliberalistične) ekonomije užitka.

Kako podpora staršev učitelju, pogostost učiteljevega ukrepanja in dijakova želja po zaključku šolanja vplivajo na ocenjevanje učinkovitosti ukrepov?

Kot zadnje raziskovalno vprašanje v tem delu smo proučevali **vpliv izbranih družinskih in šolskih dejavnikov na učinkovitost vseh ukrepov**. Iz pedagoške in penološke strokovne literature izhaja hipoteza, da na učinkovitost posameznega ukrepa poleg subjektivnega doživljanja (»kaznovalca« in »kaznovanca«) vpliva še vrsta dejavnikov, ki se nanašajo na način izrekanja ukrepa in podporo ukrepu v širšem socialnem okolju. Med temi dejavniki smo izpostavili predvsem:

- podporo staršev ukrepu, ki ga izreče učitelj,
- pogostost učiteljevega reagiranja na konfliktno situacijo, ki posredno pomeni

- podporo dvema temeljnima zahtevama penoloških teorij (hitrost reagiranja na te konflikte in doslednost tega ukrepanja),
- željo po zaključku izobraževanja.

Sodelovanje staršev dijakov s šolo je za učinkovitost ukrepov zelo pomembno. Najprej zato, ker omogoča uskladitev šole in družine glede temeljnih vrednot in normativnih zahtev, pa tudi zato, ker obvestila staršem o ukrepih zoper dijake predpostavljajo, da se bodo starši pridružili vzgojnemu prizadevanju šole, da bi dijak spoznal neustreznost sankcioniranega ravnanja. Enotnost vzgojnih prizadevanj je v teoretskem smislu najpomembnejši dejavnik za zagotavljanje vzgojnih učinkov – in to ne le na ravni šole, ampak tudi v odnosu do drugih vzgojnih akterjev v lokalnem okolju, med katerimi je najpomembnejša ravno vloga staršev.

Kljub temu, da smo pričakovali, da bodo starši, kjer oba partnerja sodelujeta s šolo, ukrepe doživljali kot bistveno bolj učinkovite kot tisti, kjer s šolo sodeluje le eden od staršev ali nihče, se razlike med skupinami niso izkazale kot statistično pomembne ($F=0,695$; $\alpha = 0,557$;). Vendar pa podatki še vedno nakazujejo, da je pri sodelovanju obeh staršev doživljanje učinkovitosti vseh ukrepov še najmočnejše, hkrati pa so starši, ki so izjavili, da ne sodelujejo s šolo, ukrepom pripisali glede učinkovitosti najnižjo vrednost.

Predvidevali smo, da podpora staršev učiteljem v njihovih disciplinskih odločitvah vpliva na njihovo oceno učinkovitosti ukrepov. Na podlagi (medsebojne) podpore se namreč poenoti vzgoja med domom in šolo, s tem pa je vzgojno učinkovanje intenzivnejše. Razlike niso statistično pomembne ($F = 0,006$; $\alpha = 0,940$) in na naše presenečenje se hipotetično predvidevanje ni potrdilo, saj so razlike v oceni o učinkovitosti vzgojnih ukrepov med starši, ki podprejo učiteljevo odločitev, in tistimi, ki je ne podprejo, zelo majhne, in vsaj na podlagi teh podatkov bi lahko sklepali, da je pogostejše sodelovanje obeh staršev s šolo vsaj glede doživljanja učinkovitosti ukrepov s strani staršev pomembnejši dejavnik kot strinjanje z učiteljevimi odločitvami (čeprav nam statistični izračuni ne dovoljujejo posploševanja te ugotovitve na osnovno množico). Odgovor na vprašanje, čemu pripisati izid dobljenih podatkov, ki niso potrdili naših predvidevanj, pa bi terjal nadaljnje raziskovanje.

Rezultati so potrdili tudi tezo, da pogostost reagiranja učitelja na konfliktno situacijo v očeh dijakov statistično pomembno vpliva ($F = 30,786$; $\alpha = 0,000$) na dijakovo oceno učinkovitosti ukrepa. Ko je zapisal že Beccaria, »ena od

najzanesljivejših brzd za preprečitev zločinov ni okrutnost kazni, ampak njena neizbežnost« (Beccaria 2002, str. 96). Kljub temu, da gre za trditev, ki se nanaša na delovanje kazenskega sistema (Beccaria je spisal enega prvih kazenskih zakonikov na načelih modernega prava), lahko ta spoznanja povežemo tudi s področjem šolstva. Pri učinkovitosti kazni (njeni preventivni možnosti, da v bodoče prepreči podobne prestopke, s tem da »prestraši« samega storilca delikta (tako imenovana »specialna pervencija«) in tudi ostale člane družbe (tako imenovana »generalna pervencija«)), je eden izmed pomembnejših elementov prav doslednost izvajanja kazni ali kot se je izrazil avtor; »neizbežnost kazni« v očeh storilca spornega dejanja. To se je pokazalo tudi v naši raziskavi.

In kakšen je vpliv dijakove želje po zaključku šolanja na doživljanje učinkovitosti ukrepa »izključitev iz šole«? Na videz trivialna ugotovitev, da bodo kot bolj učinkovit ukrep grožnje z izključitvijo iz šole ocenili tisti dijaki, ki si v večji meri želijo uspešno zaključiti šolo, je pomembna tako z vidika splošnega odnosa dijakov do vseh vzgojnih ukrepov kakor tudi z vidika oblikovanja šolske politike kurativnega discipliniranja. Če namreč sprejmemo trditev Z. Pavloviča, da se z grožnjo možne izključitve iz šole okrepi kaznovalni karakter celotnega registra kurativnih disciplinskih ukrepov, to pomeni, da je z vidika zagotavljanja »resnosti sankcioniranja« možnost zagotavljanja učinkovitosti formalnih vzgojnih ukrepov večja. Na ravni sorodnega stališča učiteljev in drugih strokovnih delavcev na šoli takšno razmišljanje vodi v sprejemanje politike ničte tolerance do hujših odklonskih pojavov, ki pa se je vsaj po mnenju mnogih teoretikov v ZDA izkazala za problematično v več pomenih: ker si v resnici premalo prizadeva za reševanje vzgojnih konfliktov (izključitev dijaka preprosto pomeni preložiti problem na ramena druge institucije), je izrazito pristranska do dijakov manjšinskih ras in kultur ter je v teoretskem smislu neustrezna podlaga za oblikovanje inkluzivne kulture sobivanja (več glej v Kroflič 2008). Najboljšo ilustracijo ocene, da izključevalna logika ničte tolerance ne rešuje disciplinske problematike, ponuja opis P. Noguere, teoretika vzgoje z Univerze Harvard, ob obisku srednje šole v Oaklandu, Kaliforniji:

»Vodstvo šole je relativno slabe dosežke na zunanjih testiranjih znanja pripisalo predvsem prevelikemu številu vedenjsko motečih dijakov in se ob strinjanju učiteljskega zbora odločilo, da bo najbolj moteče dijake usmerilo v poseben razred na šoli, za vodenje tega razreda pa najelo posebej izurjenega specialnega pedagoga. Učitelji so izbrali dvainvajset po njihovem mnenju najbolj motečih dijakov (od katerih je bilo v sicer rasno mešani šoli dvajset črnih dečkov in dve črni

deklici) in jih namestili v poseben razred (v izoliranem delu šolskega poslopja), staršem pa so obljubili, da bodo njihovi otroci deležni mentorskega dela, izletov, poletnih služb in obogatenege afro-ameriškega kurikulumuma, ki ga bo poučeval nadarjen mlad črni učitelj, nikakor pa naj namestitev v poseben razred za celoten čas pouka ne bi pomenila segregacije in izolacije.

Že po tednu dni je bilo tako dijakom kot specialnemu pedagogu jasno, da nov razred dejansko pomeni »izolacijsko enoto«, kar je ustvarilo zelo nestimulativno klimo. Še bolj zanimivo pa je bilo dogajanje v ostalem delu šole. Na vprašanje, kako se je spremenila klima v razredih, iz katerih so izločili najbolj moteče dijake, je večina učiteljev odgovorila, da so njihova mesta »zavzeli« novi problematični dijaki, nekateri pa so celo predlagali ustanovitev novega posebnega razreda, v katerega bi namestili še eno skupino problematičnih dijakov.

Nekaj tednov po eksperimentu je Noguera prišel na pedagoško konferenco in povedal, da na šoli redki učitelji v svojem razredu niso predlagali izločitve nobenega od dijakov, hkrati pa je predlagal, naj ti učitelji povedo, na kakšen način obvladujejo klimo v razredu. To se je izkazalo za zares radikalno idejo, saj se pred tem učitelji nikoli niso pogovarjali med sabo, kako obvladovati disciplino v razredu. Ta primer kaže, zakaj je problematično predpostavljati, da lahko boljše učno okolje ustvarimo s pomočjo izključevanja vedenjsko problematičnih dijakov«(Noguera 2003, str. 347; povzeto po Kroflič 2008).

Naši učitelji imajo vsaj zaenkrat glede splošno nizkih ocen učinkovitosti sankcioniranja ter upov, ki jih polagajo v uvajanje alternativnih vzgojnih ukrepov, do represivne logike politike ničte tolerance še vedno nedorečen/ambivalenten odnos.

Logika retributivnega pristopa, ki si tehtnost formalnega sistema sankcioniranja zagotavlja z možnostjo izključitve, pa je problematična s še enega vidika. Če namreč ta grožnja »obarva« odnos do vseh formalnih ukrepov, kamor po novem sodi tudi register alternativnih ukrepov, se srečamo z vrsto težav, ki izhajajo iz različne logike delovanja formalnih administrativnih in vsaj izbranih alternativnih ukrepov:

- Četudi opravljanje dobrega dela v korist skupnosti opredelimo kot kurativni vzgojni ukrep, se srečamo pred nerazrešljivo dilemo, ali je etično in vzgojno primerno doživljanje dobrega dela kot kazni.
- Če logika zastraševanja podpira tudi koncept poravnave škode ali mediacije

med sprtima strankama, bomo v samostojnem iskanju rešitve konflikta težko poiskali osnovo za »alternativo politiki ničte tolerance«, razne oblike restitucije in mediacije pa bodo zgubile enega temeljnih pogojev lastne učinkovitosti, to je prostovoljnost akterjev konflikta. Zato vsaj v teoriji mediacije velja načelo, da v primeru reševanja konflikta, ki je pomenil tudi takšno kršitev šolskega reda, ki terja formalno sankcijo, odločitev za mediacijo ne pomeni hkrati izogib formalni sankciji, kar pa je mogoče zagovarjati le v primeru, da mediacija ni predstavljena v naboru formalnih ukrepov in kadar motiv za pristop k mediacijskemu načinu reševanja konflikta ni izsiljen z grožnjo sankcioniranja.

Kaj storiti, da bodo alternativne oblike postopanja ob vzgojno-disciplinskih težavah bolj sprejete pri vseh treh anketiranih skupinah? Rešitev vidimo v izobraževanju in strokovnem usposabljanju učiteljev ter osveščanju staršev in dijakov. Kar zadeva alternativne ukrepe, ki so bili leta 2007 vpeljani v pravilnik, menimo, da učiteljev ni nihče izobraževal za izvajanje le-teh, kar pa bi bilo nujno potrebno narediti.

Kaj se lahko naučimo iz podatkov o doživljanju disciplinskih ukrepov, o pomenu sodelovanja med družino in šolo ter vplivu želje dijakov po uspešnem zaključku šolanja na učinkovitost kaznovanja? Razlike v stališčih dijakov, staršev in učiteljev najbrž ne gre poveličevati in interpretirati kot kazalniki neučinkovitosti discipliniranja. Vsekakor pa menimo, da bo potrebno vložiti še veliko truda v utemeljevanje posameznih disciplinskih strategij, da bi alternativni, avtonomistično usmerjeni in moralni ukrepi, ki so jih po pomenu bolj izpostavili učitelji in starši, v očeh dijakov pridobili na veljavi. Določen ukrep ima lahko pozitivne pedagoške učinke, če ga tisti, ki mu je namenjen, doživlja kot (etično in pravno-administrativno) upravičenega, pa tudi smiselnega. Ker dijaki še vedno izkazujejo naravnost svojega občutenja učinkovitosti vzgojnih ukrepov glede na njihovo kaznovanost, medtem ko ta povezava v očeh staršev in učiteljev ni tako ključna, bodo šole morale veliko pozornosti posvetiti primernemu načinu uvajanja neformalnih in alternativnih vzgojnih ukrepov. Še posebej slednji so namreč teoretsko utemeljeni na restorativni in/ali abolicionistični teoriji sankcioniranja, ki v povračilni logiki kaznovanja ne vidi edinega učinkovitega sistema sankcioniranja. In ker so bili vsaj alternativni ukrepi pri nas uvedeni s pomočjo *Pravilnika o šolskem redu v srednjih šolah (2007)*, je strah, da jih bodo tako učitelji kot dijaki interpretirali z neustrezno teoretsko logiko, povsem na mestu. Mediacija in restitucija enostavno ne moreta obroditi pričakovanih sadov, če ju bomo uvajali po logiki povračilnih ukrepov, katerih primarna vloga je kaznovanje storilcev,

isto pa velja tudi za moralne ukrepe, na katerih bi morala sloneti temeljna argumentacija (ne)primernosti dijakovega vedenja. Celovita vzgojna strategija, ki vključuje elemente ustvarjanja podporne, inkluzivne klime ter premišljene ukrepe zoper rizične skupine posameznikov, ki absolutno ne zanikajo tudi uporabe eksplicitnih represivnih sredstev kot sta začasna prepoved obiskovanja pouka in izključitev, zahteva uveljavljanje različnih skupin vzgojnih ukrepov, ki so podprti z rešitvami, med katerimi ene izhajajo iz teorij racionalne izbire, pozitivizma in retributivne teorije kaznovanja (ki izpostavljajo vzgojno vrednost kazni), druge pa iz alternativnih paradigem, ki v možnosti popraviti nastalo škodo ali samostojno rešiti konflikten odnos vidijo najučinkovitejše mehanizme za razvoj prosocialnosti in moralnosti dijakov (Kroflič 2008). Takšnim pristopom bomo v bodoče morali posvetiti več strokovne podpore in strokovnim ter poklicnim šolam ponuditi kakovostne programe izobraževanja za uspešnejše reševanje vzgojno-disciplinske problematike.

Mojca Peček Čuk, Vida Vončina, Tina Klarič, Petra Štirn Janota, Darja Štirn Koren in Jasna Mažgon

6.5

Vzgojni koncept v poklicnih in strokovnih šolah

Osrednji namen tega poglavja je ugotoviti, koliko so maksimalni cilji vzgoje sestavni del dela učiteljev in svetovalnih delavcev v razredu in šoli kot celoti. Ne zanimajo nas torej toliko tiste dimenzije vzgoje, ki zagotavljajo nemoten potek vzgojno-izobraževalne dejavnosti na šoli in v razredu kot je npr. discipliniranje dijakov, temveč ali vidijo pedagoški delavci potrebo po tem, da ima šola oblikovano svojo vizijo, svoje vrednote, ki izhajajo iz analize stanja, potreb šole, ter koliko naj bi bila in koliko tudi v realnosti je realizacija teh vrednot zavesten, načrten del vsakdanjih aktivnosti šole.

Že v teoretičnem delu smo izpostavili, da kažejo raziskave, opravljene na poklicnih in strokovnih šolah, na vzgojne težave, s katerimi se soočajo učitelji. Pri tem ne izpostavljajo le težav z nedisciplino dijakov, temveč tudi apatičnost in nemotiviranost dijakov. Poleg tega se šole soočajo z negativno selekcijo, saj naj bi jih izbirali učenci z nižjo učno uspešnostjo in nižjo učno zmogljivostjo. In če za osnovne šole analize kažejo, da učitelji pogosto prenašajo odgovornost za učni uspeh učencev na učence same in njihove starše (Lesar, Čuk, Peček 2005), bi bil učinek tovrstnega odnosa učiteljev na poklicnih in strokovnih šolah lahko še bolj katastrofalen kot na osnovnih. S tem bi se namreč le še povečalo zmanjševanje vpisa nanje in onemogočalo nekemu deležu populacije, da imajo opravljeno vsaj najnižjo stopnjo poklicnega izobraževanja, učiteljem pa zaposlitev. Če se namreč v delu šolskega sistema, kamor se vpisuje populacija dijakov z najnižjimi izobraževalnimi aspiracijami in učnimi sposobnostmi, uveljavi način razmišljanja, ki ga je zaznati na primer v politiki ničte tolerance do hujših prekrškov v ameriških šolah (Kroflič 2008), takšna oblika prelaganja odgovornosti in neinkluzivnosti pomeni povečevanje deleža populacije, ki za doseg kakršnekoli izobrazbe, ki bi zagotavljala možnost samostojnega preživetja na trgu delovne sile, nima nikakršne dodatne možnosti več.

Odgovornost učiteljev za učni uspeh je torej ključna. Učitelji poklicnih in strokovnih šol se s težavami lahko soočijo le na ta način, da jih skušajo čim bolj sistematično reševati na šoli sami. To pa je možno le v kolikor ob upoštevanju zakonitosti izobraževalnega procesa vzpostavljajo tudi primeren odnos do dijakov, katerega cilj je oblikovanje odgovornih, strpnih in angažiranih osebnosti. Kakor smo pokazali pri analizi formalnega ustroja šolskega sistema, je teh poudarkov na šolah premalo: premalo aktivnosti, odločanja je prepuščeno dijakom, pouk se premalo prilagaja specifičnostim dijakov oz. ni dovolj izražena skrb za posameznega dijaka, premalo poudarka se daje njihovem osebnostnemu razvoju, npr. razvoju pozitivne samopodobe dijakov. Osredotočanje na te dimenzije bi lahko prispevalo ne le k boljši klimi na šoli, temveč tudi k boljšemu učnemu uspehu. Izhajamo torej iz predpostavke, da so lahko le šole, ki imajo izgrajen konsistenten vzgojni koncept, ki pomemben del svojih aktivnosti usmerjajo na doseganje vzgojnih dimenzij šole, uspešne ne le pri zagotavljanju boljših pogojev dela učiteljem in dijakom, temveč tudi pri doseganju boljših učnih rezultatov.

Pri analizi vprašanja, koliko je maksimalen cilj vzgoje sestavni del razmišljanja in dela učiteljev in svetovalnih delavcev, se osredotočamo na tri sklope vprašanj.

V prvem sklopu nas zanima, koliko so za učitelje pomembni cilji, katerih realizacijo predpisuje *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006)*. Pri tem nas najprej zanima, kakšen odnos imajo učitelji do ciljev šole in koliko jih uresničujejo, nato pa, na razvijanje katerih vrednot bi se šola morala po njihovem mnenju osredotočiti ter kako naj bi v šoli dosegli razvijanje teh vrednot. Postavlja se namreč vprašanje, koliko so vrednote, ki jih navajajo učitelji sami, komplementarne s cilji, ki so predpisani z zakonodajo.

V drugem sklopu nas zanima, ali je po mnenju učiteljev in svetovalnih delavcev pomembno, da ima šola opredeljen vzgojni koncept. V zvezi s tem zastavljamo vprašanje, kaj dela učiteljem in svetovalnim delavcem na šoli največ težav in kaj jih pri dijakih najbolj moti. Zanima nas torej, ali opažajo na šoli težave, ki so specifične za njihovo šolo, na kar navezujemo tudi vprašanje, ali je po njihovem mnenju pomembno, da ima šola opredeljen vzgojni koncept oz. ali bi šola s tem kaj pridobila. Naša predpostavka namreč je, da je potreba po izdelavi konsistentnega vzgojnega koncepta univerzalna, tako za tiste šole s specifičnimi vzgojnimi težavami, da bi jim te težave pomagal rešiti, kakor za ostale, da bi prispevale k razvoju prosocialnosti in moralne odgovornosti dijakov ter da bi s preventivnimi in podpornimi ukrepi preprečili porast vzgojnih konfliktov, ki so v začetnih fazah

še obvladljivi, s stopnjevanjem, ki je posledica nekonsistentnega in prepočasnega odzivanja, pa mnogokrat dobijo tragične razsežnosti, v katerih lahko pogosto govorimo le še o slabih in malo manj slabih rešitvah nastale situacije.

Zadnji sklop vprašanj pa se osredotoča na vzgojno delo, ki v šoli že poteka. V zvezi z vzgojo na nivoju razreda in šole izpostavljamo nekatere dimenzije (etika skrbi, sodelovanje različnih akterjev, vizija šole, načrtovanje vzgojnih dimenzij ...), ki jih želimo bolj natančno proučiti z namenom uvida, koliko jih učitelji postavljajo v ospredje pri svojem delu. Iz morebitnih razlik v stališčih dijakov in učiteljev lahko dobimo namreč jasnejšo sliko o tem, kaj se z vzgojo v šoli in razredu dejansko dogaja.

6.5.1. Učitelji in svetovalni delavci o vzgojnem konceptu v poklicnih in strokovnih šolah

Da bi dobili odgovor na vprašanje, ali je po mnenju učiteljev in svetovalnih delavcev pomembno, da ima šola opredeljen vzgojni koncept, smo si v vprašalniku zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kateri cilji šol, navedeni v zakonodaji, so učiteljem pomembni in do katere mere jih uresničujejo pri svojem delu?
- Na razvijanje katerih vrednot bi se šola morala osredotočiti?
- Na kakšen način bi v pedagoškem procesu lahko dosegli razvijanje teh vrednot?
- Kaj učitelje najbolj moti pri dijakih in kaj jim dela na šoli največ težav?
- Ali je po mnenju učiteljev pomembno, da ima šola opredeljen vzgojni koncept? Ali bi šola s tem kaj pridobila?
- Kako učitelji dosegajo vzgojne cilje na nivoju razreda?
- Kako učitelji dosegajo vzgojne cilje na nivoju šole?

Kateri cilji šol, navedeni v zakonodaji, so učiteljem pomembni in do katere mere jih uresničujejo pri svojem delu?

Med cilji vzgoje in izobraževanja, ki so navedeni v *Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006)*, so le redki učitelji katerega prepoznavali kot nepomembnega. Po pomembnosti je najvišji delež učiteljev ocenil sledeče cilje: razvijanje samostojnega kritičnega presojanja in odgovornega ravnanja (99,5%), vzgoja za odgovorno varovanje svobode, za strpno in miroljubno sožitje ter

spoštovanje ljudi (98,8%), spodbujanje vseživljenjskega učenja in trajnostnega razvoja (98,6%), vzbujanje zavesti in odgovornosti za naravno okolje ter lastno zdravje (98,3%). Med naštetimi cilji je na zadnjem mestu, a še vedno za veliko večino učiteljev (87,6%) prepoznan kot pomemben cilj razvijanje nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje. Za največje število učiteljev so torej pomembni prav vzgojni cilji, medtem ko bi nekoliko nižji delež učiteljev, katerim je pomemben cilj razvijanje nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje, morda lahko interpretirali kot odraz prepričanja, da poklici, za katere se dijaki usposabljaajo, nimajo dosti skupnega z umetniškim izražanjem.

Tabela 22: Pomembnost in uresničevanje ciljev izobraževanja.

CILJI		POMEMBNOST		URESNIČEVANJE					M
		DA	NE	1	2	3	4	5	
1. Razvijanje znanj, spretnosti in poklicnih zmožnosti za opravljanje bodočega poklica.	f	450	15	3	28	98	188	153	3,98
	%	96,8	3,2	0,6	5,7	20,0	38,3	31,2	
2. Spodbujanje vseživljenjskega učenja in trajnostnega razvoja.	f	416	6	3	18	121	171	158	3,98
	%	98,6	1,4	0,6	3,7	24,6	34,8	32,2	
3. Razvijanje samostojnega kritičnega presojanja in odgovornega ravnanja.	f	420	2	0	18	96	200	154	4,05
	%	99,5	0,5	0,0	3,7	19,6	40,7	31,4	
4. Razvijanje zavesti o državni pripadnosti, narodni identiteti in vedenje o zgodovini Slovenije in njeni kulturi.	f	384	34	32	81	134	123	96	3,36
	%	91,9	8,1	6,5	16,5	27,3	25,1	19,6	
5. Vzgoja za odgovorno varovanje svobode, za strpno in miroljubno sožitje ter spoštovanje soljudi.	f	415	5	6	30	100	159	174	3,99
	%	98,8	1,2	1,2	6,1	20,4	23,4	35,4	

Tabela 22 (nadaljevanje)

CILJI		POMEMBNOST		URESNIČEVANJE					M
		DA	NE	1	2	3	4	5	
6. Razvijanje in ohranjanje lastne kulturne tradicije in seznanjanje z drugimi kulturami in civilizacijami.	f	399	21	23	60	125	14	117	3,58
	%	95,0	5,0	4,7	12,2	25,5	28,5	23,8	
7. Razvijanje pripravljenosti za vzpostavljanje svobodne, demokratične in socialno pravične države.	f	387	31	34	76	137	130	85	3,34
	%	92,6	7,4	6,9	15,5	27,9	26,5	17,3	
8. Vzbujanje zavesti in odgovornosti za naravno okolje ter lastno zdravje.	f	415	7	8	29	84	147	202	4,08
	%	98,3	1,7	1,6	5,9	17,1	29,9	41,1	
9. Razvijanje nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje.	f	366	52	49	79	142	100	92	3,23
	%	87,6	12,4	10,0	16,1	28,9	20,4	18,7	

Zanimalo nas tudi je, do kakšne mere glede na količino časa, ki ga posameznemu cilju učitelji namenjajo pri pouku, učitelji te cilje uresničujejo. Če pogledamo cilje, ki so jih učitelji porazdelili na vrh lestvice po pomembnosti v primerjavi s tem, koliko časa jim namenjajo pri svojem delu, vidimo, da je v ospredju cilj »razvijanje samostojnega kritičnega presojanja in odgovornega ravnanja«. Ta cilj je učiteljem med najpomembnejšimi, ocenjujejo pa ga tudi kot drugega po uresničevanju med naštetimi. Sledita »vzgoja za odgovorno varovanje svobode in miroljubno sožitje« ter »spodbujanje vseživljenjskega učenja in trajnostnega razvoja«. Tako po pomembnosti kot po tem, koliko časa učitelji namenijo uresničevanju cilja, je na zadnjem mestu »razvijanje nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje«.

Iz analize nikakor ne bi mogli sklepati, da učitelji vzgojne cilje kakor koli zanemarjajo bodisi po pomembnosti bodisi po količini časa, ki jim ga namenjajo. To pomeni, da nam ponuja zgornja analiza povsem drugačno sliko vzgoje v poklicnih in strokovnih šolah, kakor smo jo dobili iz racionalnih evalvacij izvedbenih kurikulumov z vidika vzgojne problematike poklicnih šol, ki kaže, da se vprašanju vzgoje ne posveča posebne pozornosti. Seveda pa se ob tovrstnih analizah vselej zastavlja vprašanje, koliko odgovori učiteljev niso normativni, zato bi bilo skozi kvalitativno analizo (morebitni razgovor z učitelji) zanimivo videti, kaj natančno si učitelji pod posameznim ciljem predstavljajo, kako načrtujejo izvedbo teh ciljev in kako jih realizirajo. Sami smo skušali zgornjo dilemo vsaj nekoliko osvetliti s tem, da smo učiteljem in svetovalnim delavcem zastavili odprto vprašanje, na *razvijanje katerih vrednot bi se morala šola osredotočiti*.

Na razvijanje katerih vrednot bi se šola morala osredotočiti?

V tabeli 23 prikazujemo kategorizirane odgovore učiteljev in svetovalnih delavcev.

Tabela 23: Učitelji in svetovalni delavci o vrednotah, na katere bi se morala šola osredotočiti

Vrednote	Učitelji		Svetovalni delavci	
	f	f%	f	f%
Spoštovanje	191	17	13	17,8
Znanje	144	13	6	8,2
Odgovornost	89	8	12	16,4
Kolegialnost	128	12	4	5,5
Poštenost	85	8	1	1,4
Obnašanje oz. vedenje	101	9	4	5,5
Delavnost	105	10	4	5,5
Strpnost do drugačnih	77	7	7	9,5
Moralne vrednote	47	4	3	4,1
Drugo	134	12	19	26,0
Skupaj	1101	100	73	100,0

Kot vidimo se največ vrednot nanaša na odnos dijakov do drugih, pri čemer vprašani izpostavljajo ne le spoštovanje pravil in ljudi, temveč tudi

sodelovanje in medsebojno pomoč. Sem bi lahko prišteli tisto, kar smo iz odgovorov učiteljev in svetovalnih delavcev razvrstili v kategorije spoštovanje, odgovornost, kolegialnost, poštenost, obnašanje, strpnost do drugačnih in moralne vrednote. Ostajajo še vrednote, ki govorijo o odnosu dijakov do znanja in priznavanja dela kot vrednote. Vprašani tu govorijo predvsem o vrednotah, na katere bi se morala šola osredotočiti v zvezi z vzgojo dijakov, pa vendar, kot bomo videli v nadaljevanju, kažejo odgovori na vprašanje, kaj vam na šoli povzroča največ težav, da tovrstne vrednote manjkajo tudi pri nekaterih učiteljih. Učitelji kot težavo, s katero se na šoli srečujejo, izpostavljajo namreč tudi nekolegialnost in slabe medosebne odnose med učitelji, nedelovno vzdušje. Šole, na katerih se to v večji meri odraža, bi se morale za razvijanje izpostavljenih vrednot med dijaki usmeriti tudi na vprašanje, kako razvijati tovrstne vrednote v kolektivu zaposlenih.

Če primerjamo vrednote, ki so jih navedli učitelji in svetovalni delavci s tistimi cilji strokovnega in poklicnega izobraževanja, navedenimi v zakonodaji, ki so vezani bolj na vzgojo, potem lahko ugotovimo manko vrednot, ki so vezane na razvijanje nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje, razvijanje pripravljenosti za vzpostavljanje svobodne, demokratične in socialno pravične države, razvijanje in ohranjanje lastne kulturne tradicije in seznanjanje z drugimi kulturami in civilizacijami, razvijanje zavesti o državni pripadnosti, narodni identiteti. Vrednote, vezane na cilj vzbujanja zavesti in odgovornosti za naravno okolje ter lastno zdravje, so omenjene le redko, v zvezi s ciljem razvijanja samostojnega kritičnega presojanja in odgovornega ravnanja so izpostavljene vrednote, ki govorijo o odgovornem ravnanju, ne pa tudi tiste, ki bi govorile o kritičnem presojanju. Vrednote, ki jih navajajo učitelji in svetovalni delavci, ne govorijo toliko o samem posameznikovem razvoju v smislu samostojnosti in neodvisnosti, v ospredju tudi niso specifični cilji državljanske vzgoje. Tisto, kar učitelje in svetovalne delavce najbolj zanima, so vrednote, ki govorijo o odnosih med ljudmi, vrednote, ki bi, v kolikor bi jih dijaki spoštovali, bistveno olajšale doseganje minimalnega cilja vzgoje. Te vrednote so, kot bomo videli v nadaljevanju, močno povezane s tem, kaj učitelje in svetovalne delavce pri dijakih najbolj moti – njihova nediscipliniranost in nezainteresiranost. Zgornja analiza pokaže tudi, kaj učiteljem pomenita vrednoti spoštovanje in odgovornost. Vežejo ju namreč v veliki meri na odnos do norme, pravila in ne na odnos do vrstnika oziroma odrasle osebe, do okolja in do razvoja lastne identitete, ki meri na maksimalni vzgojni cilj.

Na kakšen način bi v pedagoškem procesu lahko dosegli razvijanje teh vrednot?

Izmed načinov dela v pedagoškem procesu, s katerim vprašani menijo, da bi najlažje dosegali zastavljene vrednote, so tako učitelji (38%) in kot svetovalni delavci (48,3%) izpostavili čisto in direktno vzgojo in sicer v obliki predmetov kot je psihologija, delavnicami, projekti. Nevarnost tovrstnega doseganja vzgoje je, da dijaki vrednote le spoznavajo, se jih pa ne dotaknejo na način, da bi se čutili v skladu z njimi zavezani tudi delovati. Tovrstni predmeti morajo biti nujno vpeti v reševanje realnih konfliktov, ki se na šoli pojavljajo, in ne smejo pomeniti le poučevanja o vrednotah. Poleg tega učitelji omenjajo tudi metode poučevanja in komunikacije, problemsko zastavljenega pouka, timskega dela, ki govorijo o zavedanju povezanosti med učnimi metodami in njihovimi vzgojnimi učinki. Učitelji omenjajo tudi, da bi bilo nujno usposabljanje učiteljev, nekateri pa omenjajo, da bi lahko te vrednote dosegali z delavnicami za starše, torej z izobraževanjem staršev.

Tabela 24: Načini dela, za doseganje zastavljenih vrednot

Kategorija	Učitelji		Svetovalni delavci	
	f	f%	f	f%
Različne oblike dela v učnem procesu	301	38%	28	48,3%
Doslednost in enotnost pri postavljenih dogovorih in pravili	179	23%	4	6,9%
Pogovori	106	13%	8	13,8%
Zgled	68	9%	3	5,2%
Sodelovanje	46	6%	10	17,2%
Drugo	88	11%	5	8,6%
Skupaj	788	100%	58	100,0%

Poleg omenjenega 23% učiteljev in 6,9% svetovalnih delavcev izpostavlja doslednost in enotnost pri postavljenih dogovorih in pravilih, pri čemer izpostavljajo vprašanje discipliniranja dijakov. Če upoštevamo vrednote, ki jih učitelji postavljajo v ospredje, potem tolikšen delež tovrstnih odgovorov ne preseneča. Po mnenju teh učiteljev se namreč dijakom v šoli preveč popušča. To kažejo tudi njihovi komentarji, češ da ni za vsako ceno potrebno obdržati v šoli dijaka, če za program ni sposoben, in da je za nekatere dijake edina rešitev izključitev. Vse ostale poti vzgoje, ki jih učitelji in svetovalni delavci omenjajo, zajemajo veliko manjši delež

odgovorov, najmanj sodelovanje in sicer 6%. Le-to je pri svetovalnih delavcih omenjeno pogosteje, verjetno tudi zaradi narave njihovega dela, ki še bistveno bolj kot pri učiteljih zahteva sodelovanje med različnimi akterji.

Zanimivo je, da 9% učiteljev in 5,2% svetovalnih delavcev omenja tudi zgled kot način doseganja vrednot. Zgled učiteljev je vsekakor bistven, pa vendar mora biti jassen in artikuliran. Kajti če učitelj le čaka, da bodo dijaki opazili, kakšen je sam, in se po njem zgledovali, bo pogosto čakal zelo dolgo, da ga bodo dijaki sploh opazili in tudi da bodo opazili prav tisto, kar jim s svojim zgledom želi povedati. Zgled sam po sebi pogosto ni dovolj, temveč mora biti podkrepjen še z drugimi načini doseganja vzgoje.

Kaj učitelje in svetovalne delavce najbolj moti pri dijakih in kaj jim dela največ težav na šoli?

Najprej smo učiteljem zastavili vprašanje, kaj jih pri dijakih najbolj moti, pri čemer smo dobili podobne odgovore, kot jih kažejo predhodne raziskave, in sicer, da je najbolj pereč problem učiteljev v zvezi z dijaki nedisciplinarnost in nespoštovanje dijakov do učiteljev, apatičnost in nemotiviranost dijakov, njihova nizka učna uspešnost in učna zmogljivost, povezana s slabimi delovnimi in učnimi navadami. Da pa bi dobili še nekoliko širši vpogled na dogajanje na šolah, smo učitelje in svetovalne delavce prosili, naj navedejo še tri primere, kaj jim dela največ težav, kjer smo mislili na katerekoli težave, ki jih na šoli pestijo. Učitelji so navedli svoje težave, svetovalni delavci pa poleg svojih tudi tiste, za katere menijo, da delajo največ problemov učiteljem (*Tabela 25*).

Če primerjamo težave, ki jih omenjajo učitelji, in tiste, ki jih omenjajo svetovalni delavci za učitelje, pri slednjih umanjka ena kategorija in sicer materialni in tehnični dejavniki, ki jih ti izpostavljajo kot tiste, ki naj bi motile učitelje. Sicer pa svetovalni delavci v veliko večjem deležu, kot to omenjajo učitelji, izpostavljajo disciplino dijakov in njihovo vedenje kot tisto, kar naj bi povzročala učiteljem največ težav. Morda tudi zato, ker se pri tovrstnih težavah učitelji obračajo nanje po pomoč. Pri ostalih kategorijah so deleži pri obeh preučevanih skupinah primerljivi.

V nasprotju s pričakovanjem, da delajo največ težav učiteljem dijaki, smo ugotovili, da temu pripisujejo učitelji le dobrih 40% svojih težav. Učitelji ugotavljajo, da so

dijaki nedisciplinirani in ne spoštujejo učiteljev, da so apatični in nemotivirani, problem je slabo predznanje, povezano s slabimi delovnimi in učnimi navadami. Poleg tega pa izpostavljajo tudi druge težave. Kot problem izpostavljajo slabo materialno in tehnično opremljenost šole (11,61% učiteljev), še več učiteljev (24,5%) in svetovalnih delavcev (17,81%) pa motijo sistemski okviri njihovega dela. Ti jim nalagajo preveč birokratskih obremenitev, ki pa se tudi neprestano spreminjajo. Da je temu res tako, kažejo tudi že analizirani formalni okviri delovanja poklicnih in strokovnih šol, ki šolam na eni strani nalagajo veliko stopnjo avtonomije, na drugi strani pa je cela vrsta poročil, preko katerih morajo učitelji in šole dokazovati, kako konkretno uveljavljajo svojo avtonomijo. Pri tem nekatere obremenjuje priprava in skrb za številne postopke, ki so del razredništva, kot je pisanje vzgojnih ukrepov, ki naj ne bi imeli učinka, ter pisanje drugih poročil, birokratsko delo, povezano z vključenostjo v različne projekte in pisanje poročil znotraj njih, težnja po ohranjanju zasedenosti oddelkov za vsako ceno in mnogokrat preveč dijakov v razredu. Zanimivo je tudi, da velik delež učiteljev kot problematično omenja klimo v šolskem kolektivu in organizacijo dela na šoli (13,42%). Če v zvezi s prej omenjenimi formalnimi okviri šola ne more narediti veliko za to, da bi jih spreminjala, pa prav gotovo lahko več naredi na nivoju klime v šolskem kolektivu. Ta pa je še tem bolj pomembna zaradi načina dela, v katerega so učitelji z novo zakonodajo prisiljeni. Učitelji namreč svojega dela ne morejo načrtovati, v kolikor pri tem niso tesno povezani s svojimi sodelavci. Timsko delo je z zakonodajo dejstvo in nuja. Zanimivo je, da le 5,32% učiteljev kot problem navaja znanje dijakov. Pričakovali smo namreč, da bo delež teh učiteljev večji. Res pa je, da se pri posameznih učiteljih verjetno ta kategorija tesno povezuje s kategorijo nezainteresiranosti dijakov oz. da se morda pri nekaterih dijakih slabo predznanje, nepismenost, nižje sposobnosti in slabe učne navade kažejo tudi v obliki splošnega pomanjkanja zanimanja za pouk in pomanjkanja motivacije za delo.

Svetovalni delavci so odgovorili, da jim največ težav, podobno kot učiteljem, povzroča zakonodaja (28,13%). Tudi pri njih so podobno kot pri učiteljih na drugem mestu disciplinske in vedenjske težave dijakov. Razpršenost njihovih odgovorov je velika, kar kaže kategorija drugo (20,31%), kjer navajajo tako težave v zvezi z zaposlovanjem, dodatnim izobraževanjem in nekalitetnostjo programov. Sledita odgovora delo z učitelji in preobremenjenost (oba 10,94%). Na zadnje mesto pa so svetovalni delavci uvrstili odgovora motivacija in sodelovanje (oba 4,69%).

Tabela 25: Mnenje učiteljev in svetovalnih delavcev o tem, kaj učiteljem na šoli povzroča največ težav.

Kategorija	Učitelji		Svetovalni delavci	
	f	f%	f	f%
Disciplina dijakov in njihovo vedenje	199	21,19	33	45,21
Materialni in tehnični dejavniki	109	11,61	0	0,0
Znanje dijakov	50	5,32	3	4,11
Zakonodaja	230	24,50	13	17,81
Kolektiv in organizacija dela na šoli	126	13,42	8	10,96
Nezainteresiranost dijakov	144	15,34	12	16,44
Drugo	81	8,63	4	5,48
Skupaj	939	100,0	73	100,0

Tabela 26: Mnenje svetovalnih delavcev o tem, kaj jim povzroča največ težav

Kategorija	1. mesto	2. mesto	3. mesto	f	f%
Motivacija	2	1	0	3	4,69
Sodelovanje	1	3	0	3	4,69
Zakonodaja	6	6	6	18	28,13
Delo z učitelji	1	2	4	7	10,94
Preobremenjenost	5	2	0	7	10,94
Disciplina in vedenjske težave dijakov	6	5	2	13	20,31
Drugo	4	3	5	13	20,31
Skupaj	25	22	17	64	100,0

Ali je po mnenju učiteljev pomembno, da ima šola opredeljen vzgojni koncept? Ali bi šola s tem kaj pridobila?

Kar 93,2% učiteljev in 92,3% svetovalnih delavcem meni, da je pomembno, da ima šola opredeljen vzgojni koncept, 63,9% učiteljev in 68% svetovalnih delavcev pa meni, da bi njihova šola z natančnim načrtovanjem vzgojnih dimenzij pridobila. Povprašali smo jih tudi po utemeljitvah njihovega stališča do vzgojnega koncepta. Iz utemeljitev **učiteljev**, ki so odgovorili z **DA**, smo oblikovali naslednje kategorije:

Tabela 27: Utemeljitev stališč učiteljev do vzgojnega koncepta.

Kategorije	f	f%
Jasna pravila omogočajo enako in dosledno obravnavo	48	37,5
Enotnost vzgojnega delovanja	20	15,6
Jasna pravila omogočijo lažje in bolj uspešno delo učitelja	17	13,3
Dijaki potrebujejo pravila in red	14	10,9
Vzgojni koncept omogoči vzgojo	7	5,5
Osnova za dobre odnose	7	5,5
Ugled in zaupanje v šolo	4	3,1
Nekategorizirani odgovori	11	8,6
Skupaj	128	100,0

Utemeljitev svetovalnih delavcev, ki so odgovorili z **DA**, smo razvrstili v naslednje kategorije:

Tabela 28: Utemeljitev stališč svetovalnih delavcev do vzgojnega koncepta.

Kategorije	f	f%
Jasna pravila omogočajo enako in dosledno obravnavo	6	30
Red	4	20
Možnost individualizacije	2	10
Občutek varnosti	3	15
Nekategorizirano	5	25
Skupaj	20	100,0

Večina učiteljev utemeljuje potrebo po oblikovanju vzgojnega koncepta šole z možnostjo jasne opredelitve pravil in s tem enakega obravnavanja prekrškov. To jasno izpostavljajo odgovori učiteljev, združeni v kategorijo »jasna pravila omogočajo enako in dosledno obravnavo«, »olajšano delo učiteljev«, »dijaki potrebujejo pravila in red«. Podobno izpostavljajo tudi svetovalni delavci z odgovori, združenimi v kategorije »jasna pravila omogočajo enako in dosledno obravnavo«, »red«, »občutek varnosti«. Podobno kot pri ostalih vprašanih se torej tudi tu kaže velika potreba po reguliranju discipline preko vzgojnega koncepta.

Ostale kategorije, v katere so razvrščeni odgovori učiteljev in svetovalnih delavcev, govorijo bolj o maksimalnih cilji vzgoje. Učitelji utemeljujejo pomen oblikovanja

vzgojnega koncepta šole s potrebo po enotnosti vzgojnega delovanja, izpostavljajo, da je vzgoja temeljna naloga poklicnih in strokovnih šol, da je vzgojni koncept lahko dobra osnova za dobre odnose na šoli. Zanimivo je, da nekaj učiteljev vidi v vzgojnem konceptu tudi možnost, da se poveča ugled in zaupanje v šolo, gre za dimenzijo, s katero bi morda lahko vsaj v neki meri rešili vse manjši vpis dijakov na te šole.

Zelo zanimive so tudi utemeljitve odgovorov »ne« in »ne vem«. V njih učitelji govorijo na eni strani o tem, da bi morale biti vse šole enotne, o tem, da bi moral biti učitelj sposoben sam ukrepati, na kar se navezuje tudi misel, da je težko biti dosleden, ker če je nekaj enkrat sprejeto, se to od učiteljev tudi zahteva, po drugi strani pa izražajo strah, da vzgojni koncept ne bi omogočal individualne obravnave in ne bi mogel slediti hitrim spremembam v družbi in šoli. Svetovalni delavki opozarjata predvsem na problem izvedbe in ne toliko na problem oblikovanja vzgojnega koncepta. Odgovori so zanimivi tudi zato, ker opozarjajo prav na tiste dimenzije, ki smo jih izpostavili tudi v teoretičnih izhodiščih – da vzgojni koncept, ki je le zapisan, pomeni le še en dodaten dokument v množici dokumentov, ki jih šole že imajo, in da sam po sebi ni garant za uspešno vzgojo, zaradi česar bi moral biti sestavni del vzgojnega koncepta tudi načrt, kako to realizirati, načrt, ki bi zaposlene zavezoval, da v skladu z dogovorjenim tudi delujejo. Poudarili smo tudi, da ta ne more biti oblikovan enkrat za vselej, temveč ga je nujno vsaj enkrat letno prevetriti, zapolniti z novimi dimenzijami in odstraniti tiste, ki so neučinkovite. Seveda vzgojni načrt zavezuje vse in to je tudi njegov namen, hkrati pa mora biti oblikovan tako, da omogoča individualno obravnavo, kajti dela učiteljev ni mogoče povsem predpisati vnaprej, to bi bilo tudi nekonstruktivno, saj bi formaliziralo odnos učitelj učenec.

Nadalje smo učitelje in svetovalne delavce tudi vprašali, **ali menijo, da bi njihova šola z natančnim načrtovanjem vzgojnih dimenzij pridobila?** Odgovori se ne razlikujejo bistveno od tistih na vprašanje, ali je pomembno, da ima šola opredeljen vzgojni koncept. Ponovno večina učiteljev argumentira, da bi z vzgojnim konceptom šola pridobila predvsem na področju discipliniranja. Ob tem pa so zanimivi odgovori, ki govorijo o širšem kontekstu, v katerega je šola vpeta. Učitelji opozarjajo, da se ne morejo držati pravil, ker se ne sme dijakov iz šole tudi izključiti. Ponovijo se tudi odgovori, ki govorijo o vzgoji v širšem pomenu, in sicer utemeljujejo, da bi šola z vzgojnim konceptom lahko zagotovila enotno vzgojno delovanje, pridobila bi si lahko ugled in zaupanje v šolo ter spoštovanje učiteljev. Izpostavljajo torej, da je vzgoja dijakov tudi na teh šolah bistvenega pomena.

Tudi tu so zanimive utemeljitve odgovorov »ne« in »ne vem«, kjer lahko prepoznamo tudi ugovore, ki izhajajo iz napačne predstave o tem, kaj naj bi vzgoja in vzgojni koncept bila, kar smo opazili pri večini vseh odgovorov, tudi pozitivnih. V mislih imajo sistem discipliniranja po enotnih pravilih, ki očitno nima želenih učinkov. Mnenje, da natančno načrtovanje vzgojne dimenzije ni potrebno, utemeljujejo s potrebo po individualizirani obravnavi, ker menijo, da natančnejše načrtovanje (kar razumejo kot še bolj natančno in razdrobljeno opredeljevanje kršitev in ukrepov) prinaša tudi več birokracije. En izmed učiteljev v vzgojni načrt ne verjame, saj meni, da je temelj vzgoje v zgledu in načinu vzgoje, česar pa se po njegovem mnenju ne da načrtovati: *»Vzgojni prijemi pri obsežnih razredih so načrtno težko izvedljivi, je pa veliko možnosti spontanah, naključnih situacij, za katere pa mora biti učitelj usposobljen in imeti voljo in rad mlade.«*

Kako učitelji dosegajo vzgojne cilje na nivoju razreda in šole?

Z naslednjim sklopom trditev smo želeli preveriti, kako učitelji po mnenju njih samih in po mnenju dijakov uresničujejo vzgojne cilje na nivoju razreda. V ta namen smo oblikovali štiristopenjsko lestvico stališč, s pomočjo katere smo želeli dobiti odgovore na pet sklopov vprašanj, ki zadevajo vzgojo v razredu. Zanimalo nas je, ali učitelji načrtujejo poleg izobraževalnih tudi vzgojne učinke, ali je v ospredju njihovega dela tudi skrb za dijake in koliko dijaki skrb učiteljev tudi prepoznavajo, koliko učitelji vključujejo dijake v načrtovanje in izvedbo pouka kakor tudi v reševanje disciplinskih prekrškov ter kakšen je njihov odnos do poklica. Stopnja strinjanja učiteljev med preučevanimi sklopi se razlikuje, razlike med vsemi sklopi so tudi statistično pomembne. Med oblikovanimi sklopi je najvišja stopnja strinjanja učiteljev s sklopom, ki govori o učiteljevem odnosu do poklica ($M = 3,5090$), potem s sklopom, ki govori o etiki skrbi ($M = 3,5045$), nato s sklopom, ki govori o načrtovanju vzgoje ($M = 3,1422$), nato s sklopom, ki govori o discipliniranju ($M = 3,1287$), najmanjša stopnja strinjanja učiteljev pa je s sklopom, ki govori o vključevanju dijakov ($M = 2,8468$). Nekoliko drugačno sliko pa dobimo, če primerjamo sklope trditev med seboj pri dijakih. Tu je najvišja stopnja strinjanja s sklopom, ki govori o etiki skrbi ($M = 2,8041$), sledi sklop, ki govori o učiteljevem odnosu do poklica ($M = 2,7626$), nato sklop, ki govori o discipliniranju ($M = 2,6353$), najnižja stopnja strinjanja je podobno kot pri učiteljih s sklopom, ki govori o vključevanju dijakov ($M=2,5157$).

Splošna ugotovitev te analize je, da se učitelji z vsemi trditvami bistveno močneje strinjajo kot dijaki, kar morda govori o deležu zaželenih odgovorov s strani učiteljev ali pa o delu, ki ga učitelji sicer želijo opraviti, a ga dijaki ne opazijo v tolikšni meri, kot bi to želeli učitelji. Presenetljivo je, da od vseh proučenih sklopov najvišje stopnje strinjanja dosega sklop, ki govori o etiki skrbi. Sicer je nujno izpostaviti, da se s trditvami, vezanimi na ta sklop, strinja večina učiteljev, medtem ko se tretjina dijakov ne strinja, pa vendar na osnovi predhodnih analiz, ki kažejo predvsem osredotočenost učiteljev na discipliniranje, ne bi pričakovali, da je skrb učiteljev do dijakov med njimi toliko prepoznana. Najnižje stopnje strinjanja so med dijaki in učitelji v zvezi s trditvami, vezanimi na vključevanje dijakov.

Analiza tudi kaže, da je odnos učiteljev do poklica z vidika učiteljev zelo dober, nekoliko slabši je z vidika dijakov, kar smo želeli preveriti še natančneje. Učiteljem in dijakom smo postavili vprašanje, ali učitelji poznajo poklic, za katerega se izobražujejo dijaki. Ponovno so bile velike razlike med stališči dijakov in učiteljev. Izhajajoč iz odgovorov bi lahko sklepali, da je nepoznavanje poklica med učitelji, tudi tistimi, ki poučujejo splošnoizobraževalne predmete, redkost. Seveda pa se ob vseh tovrstnih vprašanjih, za katere se vnaprej ve, kakšen je normativni odgovor, vselej zastavlja vprašanje, koliko je temu res tako. Vsaj delni odgovor nam ponujajo odgovori dijakov, ki nam predstavljajo bistveno drugačno sliko kot učitelji (da večina učiteljev pozna poklic in kaže zanimanje zanj, meni 53,8% dijakov; da je tako le z učitelji prakse in strokovne teorije, meni 36,4% dijakov; da večina učiteljev poklica ne pozna in zanj tudi ne kaže posebnega zanimanja, meni 9,9% dijakov). Seveda teh odgovorov ne moremo enostavno interpretirati, kot da velik delež učiteljev ne pozna poklica, za katerega se šolajo dijaki. Do tovrstne diskrepance med stališči učiteljev in dijakov lahko prihaja namreč tudi zato, ker dijaki iz dela učiteljev ne prepoznajo, da poznajo poklic dijakov in se zanj zanimajo, kar pa je pomembna dimenzija, saj dijaki lahko na osnovi tega sklepajo, da njihovega bodočega poklica in njihovih prizadevanj, da bi ga obvladali, učitelji morda ne spoštujejo. To pa že govori tudi o odnosu učiteljev do dijakov in njihovega bodočega poklica.

Zanimalo nas je tudi, kaj se dogaja na šoli kot celoti v zvezi z doseganjem vzgojnih dimenzij. Oblikovali smo trditve, ki se nanašajo predvsem na klimo v šoli, ali ima šola svoje poslanstvo, kakšno je sodelovanje različnih akterjev v šoli (dijakov, zaposlenih, staršev, podjetij in lokalnega okolja) ter koliko šola posveča svoje

pozornosti razvoju različnih socialnih spretnosti dijakov. Najvišjo stopnjo strinjanja učiteljev ima sklop, ki govori o razvijanju socialnih spretnosti ($M = 2,9909$), sledi sklop, ki govori o poslanstvu šole ($M = 2,9110$), potem tisti, ki govori o klimi ($M = 2,8381$), najmanj strinjanja učiteljev pa je s sklopom, ki govori o sodelovanju različnih akterjev ($M = 2,7794$). Če pogledamo še sklope z vidika dijakov, najvišjo stopnjo strinjanja dijakov lahko najdemo pri sklopu, ki govori o poslanstvu šole ($M = 2,7851$), potem s sklopom, ki govori o klimi na šoli ($M = 2,6906$), nato s tistim, ki govori o razvijanju socialnih spretnosti ($M = 2,6658$), najmanj pa se strinjajo s trditvami, združenimi v sklopu o sodelovanju akterjev ($M = 2,5352$).

Podobno kot pri vzgoji na nivoju razreda lahko tudi tu ugotovimo, da se učitelji bistveno bolj strinjajo z navedenimi trditvami kot dijaki, kar bi lahko pomenilo, da imajo bodisi učitelji o vseh preučevanih dejavnikih veliko boljše mnenje kot dijaki oz. da v to vlagajo več pozornosti, kot dijaki opazijo. Ob tem naj omenimo, da se približno tretjina dijakov in petina učiteljev ne strinja, da je klima na šoli dobra, 40% dijakov in 20% učiteljev se ne strinja, da šola razvija socialne spretnosti. Šole bi morale, v kolikor bi želele zagotoviti boljše počutje dijakov in učiteljev v šoli ter občutek sprejetosti in skrbi za dijake, tem dimenzijam posvečati večjo pozornost.

Že za nivo razreda smo ugotovili, da so najnižje stopnje strinjanja s trditvami, ki govorijo o vključevanju dijakov, podobno, da so najnižje stopnje strinjanja s trditvami, ki govorijo o sodelovanju različnih akterjev v šoli, pa smo ugotovili tudi za nivo šole. Že ko smo govorili o šolskih pravilih, smo izpostavili, da dijaki pri njihovem nastajanju skorajda ne sodelujejo. Nesodelovanje ne le dijakov, temveč tudi drugih akterjev, pa se vidi tudi iz zgornje analize. Tudi že omenjene racionalne evalvacije izvedbenih kurikulumov kažejo, da je v šolah v ospredju vzgoja za poslušnost, reproduktivnost in ne odgovornost in samostojnost. Pa vendar le redki učitelji in svetovalni delavci navajajo nesodelovanje kot problem, ko sami opisujejo težave, s katerimi se soočajo. Gre torej za dimenzijo, ki je na šolah povsem zanemarjena, a je bistvena ne le za doseganje boljše klime v šoli, temveč tudi boljših učnih uspehov, odločilno vlogo pa ima lahko pri zmanjševanju apatičnosti in nezainteresiranosti dijakov. Sodelovanje pa zahteva tudi velik premik v dožemanju dijakov s strani učiteljev. Učinkovito bo namreč le, v kolikor bodo mnenja dijakov učitelji jemali z vso resnostjo, v kolikor bodo v sposobnosti dijakov in njihov izbor šole bolj zaupali. Kot smo že ugotovili, so na teh področjih velike razlike v stališčih učiteljev in dijakov.

Kaj nam pove analiza o vzgojnem konceptu poklicnih in strokovnih šol?

Zgornja analiza govori o treh sklopih problemov, s katerimi se učitelj in svetovalni delavci soočajo v šolah. Prvi se nanaša na dijake, njihovo discipliniranost, znanje in nezainteresiranost, drugi na kolektiv in organizacijo dela na šoli in tretji na materialne pogoje dela ter na zakonodajo. Medtem ko so slednje težave vezane predvsem na formalne okvire delovanja šole, na katere učitelji ne morejo vplivati neposredno, so vse ostale vezane na organizacijo dela znotraj šole in torej z vidika zaposlenih lažje premostljive z njihovimi lastnimi rešitvami. Reševanje ne more mimo jasnega načrta, kako se težav lotiti, pri čemer je nujno zavedanje, da se obeh sklopov težav, tako tistih, vezanih na dijake, kot tudi tistih, vezanih na odnose med zaposlenimi, ne da reševati izolirano, temveč le povezano. Uspešno reševanje ene izmed težav lahko pozitivno vpliva tudi na drugo. Tako se npr. organizacija dela na šoli kakor tudi povezanost znotraj kolektiva odražata tudi na kvaliteti dela z dijaki. Prav tako uspešno soočanje zaposlenih z nedisciplino dijakov, z njihovim predznanjem in motiviranostjo lahko izboljša klimo med samimi zaposlenimi. Kot smo izpostavili v teoretičnem delu, je za doslednost in disciplino nujno razdelati enoten koncept discipliniranja na šoli, na nezainteresiranost dijakov pa lahko vplivamo npr. z metodami poučevanja, s katerimi dijake pritegnemo k aktivnemu sodelovanju, s klimo v razredu in šoli, ki kaže, da je mnenje vsakega pomembno in cenjeno, z delom, ki upošteva specifičnosti dijakov. Dogovarjanje, sprejemanje konsenzualnih rešitev, upoštevanje učiteljev in njihovih mnenj s strani vodstva so prav tako elementi, ki jih je nujno potrebno vzpodbujati in ki vplivajo tudi na bolj kvalitetno delo z dijaki.

Na analizo težav, s katerimi se zaposleni soočajo, je bilo vezano pričakovanje, da bodo učitelji in svetovalni delavci videli v vzgojnem konceptu možnost njihovega reševanja, pa vendar so bili v svojih odgovorih osredotočeni predvsem na dijake. Večina učiteljev in svetovalnih delavcev sicer meni, da je pomembno, da ima šola opredeljen vzgojni koncept, pa vendar njihovi odgovori kažejo, da je tisto, zaradi česar si ga večina želi, vezano na minimalne cilje vzgoje, na reševanje disciplinskih težav z dijaki, veliko manjši poudarek je na reševanju vprašanj nezainteresiranosti dijakov in njihovega neznanja, še manj pa na reševanje medsebojnih odnosov med zaposlenimi samimi. Podobno vidimo tudi iz nabora vrednot, na razvijanje katerih bi se po mnenju vprašanih šola morala osredotočiti. Najbolj izpostavljajo namreč tiste vrednote, ki govorijo o regulaciji odnosov med ljudmi s pomočjo vzpostavljanja

odgovornosti in spoštovanja do skupnih pravil, vrednote, ki bi, v kolikor bi jih dijaki spoštovali, bistveno olajšale doseganje minimalnega cilja vzgoje.

Odgovori učiteljev in svetovalnih delavcev pogosto kažejo na napačne predstave o tem, kaj naj bi vzgoja in vzgojni načrt bila. V njem namreč redko vidijo možnost izpostavitve temeljne vrednotne usmerjenosti šole, načrta dela, s katerim bi se lahko zagotovilo enotno vzgojno delovanje šole, možnost povečanja ugleda in zaupanja v šolo ali načrta reševanja težav na nivoju klime v šolskem kolektivu (nekolegialnost, slabi medosebni odnosi med učitelji, nedelovno vzdušje) in organizacije dela na šoli. Slednje pa je še tem bolj pomembno tudi zaradi načina dela, v katerega so učitelji z novo zakonodajo prisiljeni. Učitelji namreč svojega dela ne morejo načrtovati, v kolikor pri tem niso tesno povezani s svojimi sodelavci. Timsko delo je z zakonodajo dejstvo in nuja.

Namen vzgojnega koncepta šole ni le v reševanju disciplinskih težav z dijaki. Za doseganje tega cilja samega po sebi bi zadoščala že dobro oblikovana šolska pravila. Vzgojni koncept mora izhajati iz vizije, ki jo ima šola, iz vrednot, ki izhajajo iz analize stanja, iz potreb šole kot celote. Le na ta način lahko vzgojni koncept pripomore k doseganju boljših učnih uspehov in prispeva tudi k boljši klimi v šoli. Za njegovo oblikovanje kakor tudi za realizacijo pa je nujno sodelovanje vseh akterjev na šoli, česar pa, kot tudi kaže zgornja analiza, na šolah primanjkuje. Očitno je sodelovanje eno izmed najbolj problematičnih točk tako z vidika učiteljev kot tudi dijakov. A brez sodelovanja vseh akterjev ni mogoče niti oblikovati nekega konsistentnega vzgojnega načrta, kaj šele ga realizirati. Da bi vzgojni načrt lahko opravil svojo usmerjevalno vlogo, mora biti med akterji dovolj visoka stopnja strinjanja o ciljnih vzgojnega delovanja in vzgojnih dejavnikih, preko katerih se bo cilje lahko doseglo. Kako vzpodbuditi sodelovanje? Pri tem bi morda za začetek vsaj želja nekaterih ključnih akterjev po oblikovanju vzgojnega načrta in resno delo ob tem lahko dosegla pozitiven učinek tudi na nivoju sodelovanja. Ena izmed ugotovitev, ki se nanaša na oblikovanje šole kot inkluzivne institucije, namreč pravi, da je za šole z inkluzivno kulturo značilna prisotnost močnih vodij, ki so naklonjeni inkluzivnim vrednotam in imajo takšen stil vodenja, ki spodbuja tudi ostale, da participirajo v vodstvenih funkcijah (Peček in Lesar, 2006, str. 31). Angažma in stališče vodstvenih akterjev sta pri oblikovanju in realizaciji vzgojnega koncepta šole torej ključna.



Mojca Peček Čuk in Robi Kroflič

Zaključki in priporočila

Osnovni namen raziskave, ki jo predstavljamo v pričujoči publikaciji, je bil pokazati pomen načrtovanja vzgojne dimenzije in enotnosti delovanja vzgojnih dejavnikov v poklicnih in strokovnih šolah. Osnovno ugotovitev, ki smo jo analizirali na teoretičnem, formalnem in empiričnem nivoju, bi lahko strnili v preprosto misel, da bi moralo biti načrtovanje, sistematično izvajanje in vrednotenje vzgoje nujni sestavni del šole. Zakaj?

- K doseganju vzgojnih ciljev šole zavezujejo mednarodni dokumenti, mednarodne konvencije in resolucije o človekovih in otrokovih pravicah.
- K uresničevanju vzgojnih ciljev so zavezane poklicne in strokovne šole s cilji, zapisanimi v zakonodaji za to področje.
- Starši dijakov in tudi dijaki imajo pravico vedeti, oblikovanju katerih vrednot je zavezana šola, v katero se dijak vpisuje.
- Ker ni šole brez vzgoje, z jasnim konceptom vzgoje zmanjšujemo možnost manipulacije in indoktrinacije dijakov.
- Tako slovenska kot mednarodna stroka je dosegla visoko stopnjo soglasja, da mora biti načrtna vzgoja nujni sestavni del vseh šol in da jo je potrebno sistematično načrtovati tako vsebinsko, kakor tudi pri izvedbi pouka in načina življenja v šoli.
- Šola kot formalna družbena institucija mora pravno zaščititi uporabnike pred morebitnimi zlorabami, za kar so zadolženi natančni pravni okvirji, ki še posebej občutljivo definirajo potencialno najbolj represivne šolske ukrepe.
- Če izhajamo iz minimalnih ciljev šole, šola za doseganje svojih temeljnih ciljev nujno potrebuje dodaten register dejavnosti, s katerimi vnaprej (»proaktivno« in »preventivno«) preprečuje nastajanje večjih konfliktov, kakor tudi register kurativnih ukrepov, ki bolj kot na načelu pravne retribucije (»pravičnega povračila«) z alternativnimi dejavniki omogočajo sankcioniranje (vsaj lažjih) prekrškov in to na tak način, da storilca napotijo k možnosti poprave škode ali krivice, k dejavnostim, ki krepijo prosocialno in moralno usmeritev posameznika oziroma k posebnim dogovorom o načinih, kako v bodoče preprečiti nadaljevanje motečih dejavnosti (različne oblike tako imenovanih pedagoških pogodb).

Da mora biti načrtovanje vzgoje nujni sestavni del poklicnih in strokovnih šol, izhaja tudi iz njihove specifik:

- Težave učiteljev in svetovalnih delavcev v teh šolah so veliko bolj razpršene, kot smo prvotno pričakovali. Medtem ko so težave, ki izhajajo iz materialnih pogojev dela in zakonodaje, vezane predvsem na formalne okvire delovanja šole in je zato nanje težje neposredno vplivati, so vse ostale težave, ki jih

navajajo vprašani, disciplina in znanje dijakov, nezainteresiranost dijakov, klima v kolektivu (nekolegialnost in slabi medosebni odnosi med učitelji, nedelovno vzdušje) in organizacija dela na šoli z vidika zaposlenih lažje premostljive z njihovimi lastnimi rešitvami. Kot smo izpostavili v teoretičnem delu, je za doslednost in disciplino nujno razdelati enoten koncept discipliniranja na šoli, na nezainteresiranost dijakov pa lahko vplivamo npr. z metodami poučevanja, s katerimi dijake pritegnemo k aktivnemu sodelovanju, s klimo v razredu in šoli, ki kaže, da je mnenje vsakega pomembno in cenjeno, z delom, ki upošteva specifičnosti dijakov. Dogovarjanje, sprejemanje konsenzualnih rešitev, upoštevanje učiteljev in njihovih mnenj s strani vodstva so prav tako elementi, ki jih je nujno vzpodbujati z ustreznim vzgojnim konceptom šole. Šole bi torej morale razdelati jasen koncept, kako reševati težave, s katerimi se učitelji in svetovalni delavci soočajo.

- Izbira srednje šole temelji na negativni selekciji, kar pomeni, da nižje poklicne šole izbirajo učenci z nižjo učno uspešnostjo ter nižjimi socialnimi kazalci, morda celo v večji meri državljani, ki jim slovenščina ni materni jezik, ter osebe z nižjo učno zmogljivostjo. Da pa bi te šole svoje dijake sploh obdržale, dijakom ne smejo popuščati, prav tako pa tudi ne morejo prenašati odgovornosti za njihov učni uspeh in tudi vedenje le na dijake same in njihove starše, temveč morajo tudi same razmišljati o tem, kako dijake vzpodbuditi k učenju, kako jih zavezati, da bodo dogovore o vzorcih vedenja tudi spoštovali.
- Šole in učitelji težje vzpostavljajo avtoriteto pri dijakih, katerih starši imajo višjo izobrazbo, kar bi na eni strani lahko pripisali učinkom permisivne družinske vzgoje, na drugi strani pa višja izobrazba staršev lahko odpira dijakom večje polje kritičnosti, iz česar sledi, da si lahko učitelj svojo avtoriteto pridobi le z znanjem in strokovnostjo ter z angažiranim in etično utemeljenim pristopom k poklicnim dejavnostim.
- Sodelovanje med učitelji in starši še ni partnersko in ker bi s kakovostnim sodelovanjem, ki bi slonelo na vzajemnem dogovarjanju in odločanju, lahko občutno prispevali k ugledu statusa institucije, bi veljalo občutku staršev in dijakov, da njihova mnenja niso le »slišana«, ampak tudi »dobrodošla« in »upoštevana«, izkazati večjo pozornost.
- Mnenja dijakov večinoma niso upoštevana, dijaki nimajo dovolj možnosti soodločanja in ker bi lahko z vključevanjem dijakov v različne pore dela in življenja šole bistveno prispevali ne le k boljšemu počutju dijakov v šoli in s tem tudi učiteljev, temveč tudi k razvoju prosocialnosti in moralne odgovornosti dijakov, bi bilo nujno razmisliti, kako dijake vključiti v procese soodločanja.
- Učitelji imajo veliko slabše mnenje o dijakih, kot ga imajo dijaki sami o sebi

(npr. o njihovih sposobnostih, motivaciji in uspešnosti v poklicu, odnosu do šole, pouka in samih sebe), in ga hote ali ne hote prenašajo na dijake, ki takim učiteljem manj zaupajo, jih manj spoštujejo. Nizka pričakovanja pa seveda vodijo v nizke rezultate. Večje spoštovanje učiteljev do dijakov in večje zaupanje v njihove izobraževalne aspiracije bi verjetno vodilo tudi do večjega spoštovanja dijakov do učiteljev.

- Učitelji so v manjši meri kot dijaki prepričani v učinkovitost vzgojnih ukrepov ne glede na njihovo vrsto, kar lahko pripišemo določeni meri pesimizma in nezaupanja v učinkovitost discipliniranja, ob tem pa je pomenljivo dejstvo, da učitelji veliko pričakujejo od uvajanja alternativnih vzgojnih ukrepov, čeprav analize uvajanja logike teh ukrepov v interne šolske dokumente kažejo, da jih podrobneje ne poznajo, kar lahko hitro privede do njihove napačne uporabe in slabše učinkovitosti, ob tem pa bo to začetno pričakovanje hitro zamrlo.
- Če pogledamo cilje, ki naj bi se dosegali v poklicnih in strokovnih šolah, določene na različnih ravneh, lahko vidimo, kako se od splošnega (npr. *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju 2006*) do bolj konkretnega nivoja predpisov (Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov ..., katalogi znanj) vzgojni cilji izgubljajo in sicer tako po vsebini kot tudi po poimenovanju. Izhodišča za pripravo programov niti ne govorijo o vzgojnih ciljih, temveč omenjajo le socializacijske, ki so osredotočeni predvsem na poklicno socializacijo, ter formativne cilje, ki izpostavijo razvoj odgovornosti, inovativnosti in motivacije za učenje. To pomeni, da bi bilo nujno na nivoju načrtovanja izvedbenih kurikulumov dati večji poudarek realizaciji vzgojnih dimenzij.

Pomena oblikovanja vzgojnega koncepta se zavedajo tudi učitelji in svetovalni delavci šole sami, saj kar 93,2% učiteljev in 92,3% svetovalnih delavcev meni, da je pomembno, da ima šola opredeljen vzgojni koncept, 63,9% učiteljev in 68% svetovalnih delavcev pa meni, da bi njihova šola z natančnim načrtovanjem vzgojnih dimenzij kaj pridobila. Tako npr. nekateri učitelji in svetovalni delavci z odgovori kažejo na potrebo po enotnosti vzgojnega delovanja, izpostavljajo, da je vzgoja temeljna naloga poklicnih in strokovnih šol in da je vzgojni koncept lahko dobra osnova za dobre odnose na šoli. Nekaj učiteljev vidi v vzgojnem konceptu tudi možnost, da se poveča ugled in zaupanje v šolo. Učitelji omenjajo tudi pomembnost tega, da so dijaki vnaprej seznanjeni z vrednotnim okvirjem šole in s pravili. Pa vendar se skozi zgornjo analizo pogosto kaže napačno razumevanje vzgojnega koncepta:

- Vzgojni cilji se izgubljajo na nivoju načrtovanja izvedbenih kurikulumov. Med zapisanimi cilji v izvedbenih kurikulumih je mogoče najti le nekatere socializacijske

cilje, z vidika načrtovanja izvedbe pouka pa je zaznati, da je v ospredju vzgoja za poslušnost, reproduktivnost in ne odgovornost in samostojnost, prav tako tudi ni dovolj izražena skrb za prilagajanje pouka specifičnostim dijakov. Če pogledamo, kaj ti cilji vsebinsko določajo, lahko vidimo, da gre pri njih v glavnem za podružbljanje človeka oz. za cilje poklicne socializacije (podjetnost, zmožnost dela v timu, natančnost, predanost, poklicna identiteta, poklicna etika itd.), bolj ali manj netematizirani pa so procesi, ki so bistveno vzgojni, to je emancipacija, avtonomija, samostojnost, sposobnost presojanja, kritičnost, skrb za sočloveka, odgovornost do razvoja lastne identitete. Ker poleg tega lahko med vodilnimi »gesli« poklicne socializacije (podjetnost, prilagajanje evropskemu trgu delovne sile) in splošnimi etičnimi usmeritvami, ki so osnova najsplošnejšim vzgojnimi ciljem, prihaja do razhajanj, vidimo priložnost za uskladitev obeh logik in povečanje učinkovitosti vzgojne dimenzije v okviru resne obravnave tematike, vezane na oblikovanje poklicne etike.

- Vzgojni koncept učitelji in svetovalni delavci vežejo predvsem na oblikovanje jasnih pravil in enakega obravnavanja prekrškov. Seveda morajo biti tudi cilji discipliniranja (minimalni cilji vzgoje) sestavni del vzgojnega koncepta, pa vendar le-ta zadeva veliko več. Osredotoča se na vizijo, vrednote, ki izhajajo iz analize stanja potreb šole, pri kateri vrednoti kot sta spoštovanje in odgovornost ne moreta pomeniti le odnosa do norme, pravila, temveč tudi odnos do vrstnika oziroma odrasle osebe, do okolja in do razvoja lastne identitete, s čimer merita na maksimalni vzgojni cilj.
- Vzgojni koncept učitelji in svetovalni delavci vežejo predvsem na reguliranje odnosov učiteljev do dijakov, ne vidijo pa njegovega potenciala tudi za urejanje medosebnih odnosov med zaposlenimi samimi. Vse to je še tem bolj pomembno tudi zaradi načina dela, v katerega so učitelji z novo zakonodajo prisiljeni. Učitelji svojega dela ne morejo načrtovati, v kolikor pri tem niso tesno povezani s svojimi sodelavci. Timsko delo je z zakonodajo postalo dejstvo in nuja. Dogovarjanje, sprejemanje konsenzualnih rešitev, upoštevanje učiteljev in njihovih mnenj s strani vodstva so prav tako elementi, ki jih je nujno vzpodbujati z ustreznim vzgojnim konceptom šole. Organizacija dela na šoli in tudi povezanost znotraj kolektiva se zagotovo odražata tudi na kvaliteti dela z dijaki. Na drugi strani pa uspešno soočanje zaposlenih npr. z nedisciplino dijakov, z njihovim predznanjem in motiviranostjo lahko izboljša klimo zaposlenih na šoli. Zato bi bilo nujno razdelati jasen koncept, kako reševati težave v medosebnih odnosih, s katerimi se učitelji in svetovalni delavci soočajo.
- V vzgojnem konceptu učitelji in svetovalni delavci vidijo nevarnost nove oblike

birokratizacije učiteljevega dela in s tem onemogočanje individualne obravnave učencev; vzgojni koncept vidijo kot le še en dokument v množici dokumentov, ki jih šole že imajo. To je lahko res, v kolikor sestavni del vzgojnega koncepta ni tudi načrt, kako to realizirati, načrt, ki bi zaposlene zavezoval, da v skladu z dogovorjenim tudi delujejo, in jim hkrati omogočal individualno obravnavo dijakov. To pomeni, da je potrebno vzgojni koncept smiselno vgraditi v doslej obstoječe forme načrtovanja (razvojna strategija šole, letni delovni načrt šole, izvedbeni kurikul, oblikovanje šolskih pravil) in samoevalvacije, ter sprotne oblike dogovarjanja z dijaki (razredna in šolska skupnost) in njihovimi starši (roditeljski sestanki, druge oblike sodelovanja).

- Vzgojnega koncepta ne vežejo dovolj na možnost vzpostavljanja novih oblik sodelovanja med dijaki in učitelji. Da je vključevanje dijakov v procese soodločanja in upoštevanje njihov mnenj manko strokovnih in poklicnih šol, kažejo številni odgovori učiteljev in dijakov na naša vprašanja. Skupno oblikovanje vzgojnega koncepta bi prav zato lahko predstavljalo možnost analize dosedanjega stanja delovanja šole z vidika dijakov in zaposlenih in hkrati možnost oblikovanja skupnega dogovora o tem, kako težave, ki nastajajo na šoli, reševati. Na ta način bi se morda zmanjšale tudi razlike v stališčih med učitelji in dijaki npr. glede spoštovanja učiteljev, katere ukrepe dijaki doživljajo kot kazen in katere kot učinkovite, glede uresničevanja vzgojnih ciljev na nivoju razreda in šole kot tudi glede učinkov sankcioniranja prekrškov.

Pomena oblikovanja šolskih pravil se zaveda večina učiteljev. Da morajo biti za urejanje vzgojno-disciplinske problematike na ravni šole sprejeta jasna in enotna pravila, se strinja 95,2% učiteljev. Pa vendar podrobnejša analiza odgovorov učiteljev pogosto kaže tudi na napačno razumevanje doseganja minimalnih ciljev šole:

- Šolska pravila najpogosteje oblikuje vodstvo šole, torej ravnatelj ali njegov pomočnik, predlog pogosto obravnava učiteljski zbor, redkeje tudi dijaki, saj več kot polovica dijakov o vključenosti v oblikovanje šolskih pravil ne ve nič, le slaba desetina pa je šolska pravila predlagala in so bili njihovi predlogi tudi upoštevani. To prav gotovo vpliva na klimo v šoli kakor tudi na občutek dijakov, da so akterji dogajanja na njej. Raziskave kažejo, da v primeru sodelovanja dijakov pri nastajanju pravil le-ta dijake tudi bolj zavezujejo. Nespoštovanje pravil, kar je ena izmed pogostejših težav, ki jo omenjajo učitelji v naši raziskavi, bi bilo prav gotovo manjše, če bi šola vključila dijake v njihovo oblikovanje.
- Pri določanju alternativnih ukrepov je aktivna vloga dijaka omejena na izsiljeno možnost (ne)strinjanja s predlaganim ukrepom (v nasprotnem primeru

prekršku sledi formalni ukrep), medtem ko je izhodišče vsaj nekaterih od možnih alternativ ravno dijakovo aktivno iskanje načinov za rešitev konflikta oziroma popravo napak, ki so posamezniku ali širši skupnosti prizadejale škodo. Krepitev prosocialne in moralne naravnosti, ki naj bi jo dosegali z alternativnimi ukrepi, je namreč bolj kot na načelu »ponotranjenja moralnega koda« (katerega branik so pravila in učiteljevo dosledno vztrajanje na njihovem izvrševanju) zgrajena na načelu krepitve zmožnosti za samoregulacijo vedenja, slednja pa se lažje razvija preko dejavnosti, ki so prostovoljne ali vsaj dogovorno sprejete, ne pa izsiljene, »sankcijske«.

- Šolska pravila so več ali manj prepis Pravidnika o šolskem redu in ne rezultat pregleda stanja z vidika vseh sodelujočih, torej zaposlenih, dijakov in njihovih staršev, ter na osnovi tega izpeljave njihovih lastnih pravil in ukrepov ob kršitvah. Le na ta način si učitelji lahko pridobijo svojo avtoriteto, ki ne bo izhajala predvsem iz sklicevanja na pravilnik, temveč bo izvirala iz učiteljeve osebnostne moči in vzajemnega odnosa spoštovanja med dijaki in učitelji. Hkrati pa imajo le tako oblikovana pravila lahko tudi ustrezni vzgojni učinek. Ne le zato, ker učijo demokratične odnose (vzpodbujajo razmišljanje o sebi in odnosih z drugimi, reševanje realnih konfliktov; ne pripravljajo na življenje, temveč ga živijo; vzpodbujajo razvoj odgovornosti za pravila in delovanje v skladu z njimi; sporočajo, da so pravila spremenljiva in stvar dogovora...), temveč tudi zato, ker dajejo dijakom vedeti, da je njihovo mnenje cenjeno, s tem pa z večjo verjetnostjo omogočajo razvoj prosocialne naravnosti, ki je pomembna sestavina čuta za pravičnost.
- Šolska pravila, ki izhajajo zgolj iz pravno-administrativne logike, težko tvorijo jedro šolskega vzgojnega koncepta. Temu bi se lahko izognili na ta način, da bi v uvodu nakazali temeljno vzgojno usmeritev posamezne šole z izpostavitvijo temeljnih vrednot, h katerim s svojim vzgojnimi prizadevanji šola teži.
- Pravila v šolskih pravilih so praviloma zapisana kot navodila za ravnanje dijakov brez ustreznih opozoril, da moramo pravice, ki jih terjamo zase, načelno priznati vsem, s tem pa se pravice povežejo z recipročnimi dolžnostmi in odgovornostjo tako dijakov kot učiteljev in ostalih zaposlenih na šoli. Na to kažejo tudi nekateri odgovori učiteljev, češ da so šolska pravila sicer potrebna, vendar le za področja, ki zadevajo dijake, ne pa tudi učiteljev.

Kje in kako lahko učitelji poklicnih in strokovnih šol v okviru trenutno veljavne zakonodaje razdelajo svoj vzgojni koncept?

- Predmetniki strokovnih in poklicnih šol ne vsebujejo predmetov, ki bi govorili o čisti, direktni vzgoji, kar pa ne pomeni, da tovrstne vzgoje ne morejo vključiti v

svoje razvojne strategije in izvedbeni kurikulum (ali v šolska pravila), učinke pa preverjati v okviru samoevalvacijskih študij. Vzgojne vsebine so lahko tematika razrednih ur, šole lahko organizirajo prostovoljno delo, oblike samopomoči dijakov ipd.

- Vzgoja je lahko tudi bolj načrtni sestavni del izvedbenih kurikulumov, kjer lahko učitelji natančneje določijo ne le cilje, katerim bodo v okviru predmetov in modulov sledili, temveč tudi ustrezne vsebine in metodične pristope.
- Zelo dobro je, da šola svoj vzgojni koncept formalizira na ta način, da ga zapiše, saj bo le s tem zavezujoč za vse. Tako je lahko vzgojni načrt sestavni del razvojne strategije in šolskih pravil. Če v okviru razvojne strategije vodstvo šole z učitelji oblikujejo poslanstvo in vizijo šole, torej temeljne vrednote, za katere se bodo v šoli zavzemali, ter osnovne vzgojno-teoretske pristope za njihovo uresničevanje, je izvedbeni kurikulum mesto, kjer se konkretizirajo namere, kako bo šola uresničevala svoje poslanstvo. Osredotočeni bi morali biti na oblikovanje pozitivne klime tako v razredih kot tudi na šoli kot celoti, saj bo ta z veliko verjetnostjo učinkovala tudi na disciplino in boljše doseganje učnih rezultatov.
- Doseganje minimalnih ciljev šole je že sestavni del šolskih pravil, a naša raziskava kaže, da jih dijaki (v nekaterih primerih tudi učitelji) ne sprejemajo za svoja. Oblikovana morajo biti na osnovi analize stanja, pri kateri sodelujejo vsi akterji, le na ta način so lahko zavezujoča za širši krog akterjev, ki se z njimi tudi lažje identificirajo.
- Doseganje vzgojnih ciljev mora biti sestavni dela samoevalvacije šole in eden izmed kazalnikov kakovosti šole. Ugotovljeni rezultati posnetka stanja morajo hkrati postati izhodišče za nadaljnje načrtovanje konkretnih vzgojnih prizadevanj, kadar je potrebno, pa tudi za morebitne dopolnitve daljnoročnejše razvojne strategije.
- Ob kršitvah dijakov bi bilo nujno razmišljati še o enem alternativnem vzgojnem ukrepu in sicer o pedagoški pogodbi. Šola bi lahko v zvezi z vzgojno problematiko s posameznim dijakom podpisovala »vzgojno« pogodbo, v kateri bi bilo natančno opredeljeno, kakšne so obveznosti, prilagoditve učiteljev in dijaka s ciljem reševanja vzgojnih težav. Tovrstna pogodba bi lahko bila le rezultat temeljitega pogovora in zaveze s strani učiteljev in dijaka, lahko tudi njegovih staršev, uresničevanje pogodbe pa bi moralo biti natančno in pogosto spremljano. Elemente takega sklepanja dogovora s podpisom osebne zaveze med drugim pozna tudi koncept vrstniške mediacije, šole pa se tovrstnih pedagoških pogodb poslužujejo kot zadnjega ukrepa pred izključitvijo dijaka, ko gre za prekomerne neopravičene izostanke od pouka.

Pedagoška pogodba je prav tako lahko koristna sestavina individualnega vzgojnega načrta za posebej problematične dijake.

- Ker je vzpostavljanje avtoritete, ki se najbolj neposredno kaže v spoštljivih odnosih, očitno učiteljem še vedno velik problem, hkrati pa opažamo velika razhajanja v stališčih med učitelji in dijaki, moramo opozoriti, da je načelno nezaupanje v avtoriteto formalnega položaja empirično ugotovljeno dejstvo in moramo torej do tega nujnega elementa uspešnega vzgajanja in poučevanja pristopiti na bolj dialoški način, torej z izboljšanjem zaupanja med učitelji, dijaki in njihovimi starši.
- Po raziskavi sodeč učitelji kot najučinkovitejše ocenjujejo alternativne ukrepe, kar pomeni da bi bilo nujno seznanjanju učiteljev s pogoji in načini izrekanja alternativnih ukrepov nameniti v prihodnosti največ pozornosti.

V zvezi z načrtovanjem vzgoje je nujno izpostaviti, da tako vzgojni koncept kot celota ali kot njegov ožji segment, to so šolska pravila, ne morejo biti oblikovani enkrat za vselej, temveč morajo biti sestavni del vsakoletnega načrtovanja dela v šoli. Takšna procesna naravnost oblikovanja vzgojnega koncepta vsebuje dva pomembna elementa:

- nastajanje vzgojnega načrta skupaj z oblikovanjem šolskih pravil je lahko oblika dogovarjanja, ki ima izjemno pomembno neposredno vzgojno vrednost;
- na ta način bodo tudi novi dijaki in učitelji lahko šolska pravila sprejemali za svoja, tisti, ki so na šoli že dalj časa, pa bodo vanje lahko vgradili svoje izkušnje.

Naj še enkrat izpostavimo, kateri so nujni pogoji za to, da bi bil vzgojni koncept šole lahko učinkovit:

- Med šolskim osebjem, dijaki in starši mora biti precejšnja stopnja soglasja o vrednotah, h katerim bo šola zavezana. Ni sicer mogoče pričakovati, da je mogoče doseči takšen konsenz, s katerim se lahko odstranijo vse napetosti, pa vendar je pomembno doseči čim višjo stopnjo soglasja.
- K doseganju čim višje stopnje soglasja lahko veliko pripomorejo močni vodje, bodisi ravnatelj ali delavci šole, ki imajo močno zavezanost in prepričanje v uspešnost koncepta, hkrati pa takšen stil vodenja, ki spodbuja tudi ostale k sodelovanju.
- Čim bolj bo šola izkoriščala mehanizme, s katerimi bo omogočala sodelovanje vseh akterjev (dijakov, zaposlenih in staršev), z večjo verjetnostjo se bodo le-ti počutili vključeni v delovanje šole in konstruktivnejše bo njihovo sodelovanje.

Da bi učitelji na šolah lahko oblikovali in realizirali vzgojni konceptinga tudi evalvirali, bi bila nujna tudi ustrezna podpora v obliki kakovostnega doizobraževanja. Že večkrat smo omenili, da se z novo zakonodajo od učiteljev pričakuje velika stopnja avtonomije. Tako je že skrb za pripravo izobraževalnih programov prenesena na šole in učitelje. Delo, ki ga morajo učitelji opraviti za pripravo pedagoškega dela, je obsežno in zahtevno, zato se že v racionalnih evalvacijah izvedbenega kurikula upravičeno postavlja vprašanje o usposobljenosti učiteljev. Podobno vprašanje pa si zastavljamo tudi izhajajoč iz zaključkov pričujoče raziskave. Kot kaže, učitelji potrebujejo kakovostno doizobraževanje ne le s področja kurativne discipline in različnih teorij kaznovanja, temveč tudi s področja vzgojnoteoretskih pristopov pri oblikovanju vzgojnih konceptov šol in tudi prepoznavanja različnih vzgojnih dejavnikov na nivoju šole in razreda, njihovih možnih učinkov, načrtovanja in evalviranja.

Literatura

- Apple M., (1992). Šola, učitelj in oblast. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Beccaria, C. (2002). O zločinih in kaznih. Ljubljana: Pravna fakulteta in Cankarjeva založba.
- Beck, U. (2001). Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno. Ljubljana: Krtina.
- Bingham, C. (2002). On Paulo Freire's debt to Psycosanalysis: Authority on Side of Freedom. *Studies in Philosophy and Education*. Kluwer Academic Publishers, Nederland, str. 447 – 464.
- Bingham, C. (2008). *Authority is Relational (Rethinking Educational Empowerment)*. New York: State University of New York Press, Albany.
- Bingham, C., Sidorkin, A.M. (ur) (2004). *No Education Without Relation*. New York ... Peter Lang.
- Delors, J. (1996). Učenje: skriti zaklad. Poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje, pripravljeno za UNESCO, več avtorjev. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
- Dewey J., 1938 (1963). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Državljska vzgoja v Evropi. (2005). <http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice/slovensko/prirocnik.pdf> (pridobljeno: 15.1.2009).
- Gogala, S. (1975). Odnos med učiteljem in učencem. V: Krneta idr. (ur.) *Pedagogika II*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 557-575.
- Gogala, S. (2005). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Dvatisoč.
- Gomboc, M. (2007). Izhodišča za oblikovanje vzgojnega koncepta osnovne šole in vzgojnih načrtov osnovnih šol. *Sodobna pedagogika*, let. 58, posebna izdaja, str. 196-208.
- Gutmann, A. (2001). *Demokratska vzgoja*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
- Heater, D. (1990). *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education*, Longman, London in New York 1990.
- Hoffman, M. L. (1983). *Empathy, Guilt and Social Cognition*; V: W. F. Overton (ed.), *The Relationship Between Social and Cognitive Development*, London, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Javornik, M. in Šebart, M. (1991). O vlogi učitelja v pedagoškem procesu. *Sodobna pedagogika*, let. 42, št. 1-2, str. 27-37.
- Jeznik, K. idr. (2007). *Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. <http://www.cpi.si/ucitelji/kurikulum/spremljanje.aspx> (pridobljeno 6.1.2009).

- Jeznik, K. (2007). *Krepitev avtonomne vloge šol in učitelja pri prenovi poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje, nelektorirano interno gradivo.
- Jug, A. (2008). Subjektivne teorije kot kazalnik kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. *Sodobna pedagogika*, let. 59, št. 2, str. 44 – 59.
- Kelava, P. (2008). Poklicna socializacija in legitimnost vzgoje v poklicnem izobraževanju. *Sodobna pedagogika*, št. 5, let. 59, str. 96 – 107.
- Kelly, A. V. (1989). *The Curriculum – Theory and Practice*, London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Klarič, T. idr. (2005). Poročilo o izvajanju praktičnega dela zaključnega izpita v programih z dualno organizacijo srednjega poklicnega izobraževanja v šolskem letu 2004/2005. [http://www.ric.si/mma_bin.php/\\$file/2006070612442163/\\$fileN/POROCILO-ZI-DIKjan2007.pdf](http://www.ric.si/mma_bin.php/$file/2006070612442163/$fileN/POROCILO-ZI-DIKjan2007.pdf) (pridobljeno 6.1.2009).
- Klarič, T. idr. (2006). Poročilo o spremljanju zaključnih izpitov v šolskem letu 2005/2006. [http://www.ric.si/mma_bin.php/\\$file/2006070612442163/\\$fileN/POROCILO-ZI-DIKjan2007.pdf](http://www.ric.si/mma_bin.php/$file/2006070612442163/$fileN/POROCILO-ZI-DIKjan2007.pdf) (pridobljeno 6.1.2009).
- Klarič, T. idr. (2006a). Poročilo o spremljanju druge generacije prenovljenih izobraževalnih programov: »Meatronik operater, Frizer, Grafični operater, Avtokaroserist«. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. <http://www.cpi.si/ucitelji/kurikulum/spremljanje.aspx> (pridobljeno 6.1.2009).
- Klarič, T. idr. (2007). Prvo vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. <http://www.cpi.si/ucitelji/kurikulum/spremljanje.aspx> (pridobljeno 6.1.2009).
- Klarič, T. idr. (2008). Drugo vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje (v tisku). <http://www.cpi.si/ucitelji/kurikulum/spremljanje.aspx> (pridobljeno 6.1.2009).
- Kodolja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- Kožuh, B. (2003). *Statistične metode v pedagoškem raziskovanju*. Ljubljana: FF Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Krek, J. (ur.) (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Krevans, J., Gibbs, J. C. (1996). Parent's use of Inductive Discipline: Relations to Children's Empathy and Prosocial Behavior. *Child Development*. Vol. 67. pp. 3263-3277.
- Kristjansson, K. (2004). Empathy, sympathy, justice and the child. *Journal of Moral Education*. Vol. 33, št. 3, str. 291-305.
- Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (1997a). *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana: Založba Vija.
- Kroflič, R. (2000). Avtoriteta in pedagoški eros – temeljna koncepta Gogalove vzgojne teorije. *Sodobna pedagogika*, let. 51, št. 5, str. 56-83.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Kroflič, R. (2003). Etične in/ali pravne osnove vzgojnih konceptov javne šole/vrtca, *Sodobna pedagogika*, let. 54, št. 4, str. 8-29.
- Kroflič, R. (2004). Učiteljeva zaveza vzgojnim ciljem javne šole. *Sodobna pedagogika*, let. 55, posebna izdaja, str. 76-88.
- Kroflič, R. (2005). Glavni sovražnik discipline je odtujenost. Pripadnost skupnosti je njeno zdravilo. *Sodobna pedagogika*, let. 56, št. 4, str. 14 - 23.
- Kroflič, R. (2005a). Možnosti uspešne (pre)vzgoje pri športni vzgoji, *Šport mladih*, let. 13, št. 107 (4/2005), str. 36-37.
- Kroflič, R. (2005b). New Concepts of Authority and Citizen Education. V: ROSS, Alistair (ur.). *The Seventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network. Teaching citizenship : proceedings of the seventh conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, Ljubljana 2005, (Proceedings of the seventh CiCe Conference)*. London: CiCe, str. 25-34.
- Kroflič, R. (2006). Kakšen vzgojni koncept potrebuje javna šola? (Perspektiva vodenja šole) http://www.mss.gov.si/si/okroznice_razpisi_in_javna_narocila/osnovnosolsko_izobrazevanje/ (pridobljeno 6.1.2009).
- Kroflič, R. (2007). Tudi šole vzgajajo, mar ne. V: Devjak, T. (ur.). *Pravila in vzgojno delovanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 101-118.
- Kroflič, R. (2007a). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika*, let. 58, posebna izdaja, str. 56 - 71.
- Kroflič, R. (2007 b). Se je v vzgoji mogoče izogniti kaznovanju? V: Kornhauser, P. idr. (ur.). *Zagotovimo našim otrokom mladost brez kaznovanja*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije. str. 123-134.
- Kroflič, R. (2008). Ničta toleranca do odklonskega vedenja in inkluzivna šola. *Sodobna pedagogika*, let. 59, št. 3, str. 64 - 74
- Kroflič, R. (2008a). Induktivni pristop k discipliniranju (še neobjavljeno besedilo).
- Kroflič, R. (2008b). Modeli vzgoje v globalni družbi (Drugi mednarodni kongres dijaških domov: Modeli vzgoje v globalni družbi, april 2008). <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/predavanja.html> (pridobljeno 6.1.2009).
- Kroflič, R. in Kratsborn, W. (2006). Razprava na Agori o identiteti mnogih izbir: Agora, 2.9.2006. *Revija 2000*, št. 186/187/188, str. 150-156.
- Laval, C. (2005). Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana. Krtina (Knjižna zbirka Krt; 131).
- Lesar, I. (2002). Med iskanjem in izbiro smisla: vpliv Franklove teorije smisla na vzgojno teorijo in prakso. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Lesar, I., Čuk I. in Peček M. (2005) Mnenja osnovnošolskih učiteljev o njihovi odgovornosti za učni uspeh. *Sodobna pedagogika*, let. 56, št. 1, str. 90 – 107.
- Lesar, I. in Peček, M. (2008). Pojem 'edukacija' – rešitev ali poglobitev zadreg pri opredeljevanju vzgoje in izobraževanja? V: JAVRH, Petra (ur.). *Vseživljenjsko učenje in strokovno izražje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 95-107.
- Makarovič, J. (1984). *Družbena neenakost, šolanje in talenti*. Maribor: Obzorja.
- Mali, D. idr. (2007). *Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije: ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

- Medveš, Z. (1991). Pedagoška etika in koncept vzgoje. *Sodobna pedagogika*, let. 42, št. 3 - 4, str. 101-117.
- Medveš, Z. (2001) Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept med vrednostno matrico in moralno samopodobo. *Sodobna pedagogika*, let. 58, posebna izdaja, str. 6-29.
- Medveš, Z. idr. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti Meeting of Directors Generalfor Vocational Education and Training, Brdo, 1st- 4th March 2008.
- Musek, J. (1997). Znanstvena podoba osebnosti. Ljubljana: Educy.
- Nastran Ule, M. (2000). Mladi v družbi tveganj in negotovosti. V: Šelih A. (ur), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih*. Ljubljana: Bonex založba, str. 11 – 32.
- Nougere, P. A. (2003). School, Prisons and Social Implications of Punishment: Rethinking Disciplinary Practices. *Theory into Practice*, let. 54, št. 4, str. 341-350.
- Pavlovič, Z. (1996). Vzgojni in disciplinski ukrepi kot način obravnavanja motenj učnega procesa in kot vzgoja otrok za sprejemanje lastne odgovornosti. V: Šelih, A. (ur.), *Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri pravni fakulteti, str. 59 – 112.
- Pavlovič, Z. idr. (2007). Vzgojni koncept na razpotjih sodobnosti. *Sodobna pedagogika*, let. 58, posebna izdaja, str. 92-105.
- Peček, M. in Lesar, I. (2004). Vzgoja in socializacija med teoretiki in »praktiki«. *Sodobna pedagogika*, let. 55, posebna izdaja, str. 118 – 132.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost. Ljubljana: Sophia.
- Peček, M., Čuk., I. in Lesar, I. (2006). Šola in ohranjanje družbene razslojenosti – učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev. *Sodobna pedagogika*, let. 57, št. 1, str. 10-34.
- Pevec Grm, S. (ur.) (2006). Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju: metodološki priročnik. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. <http://www.cpi.si/ucitelji/publikacije.aspx> (pridobljeno 6. 1. 2009).
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju. (Ur. l. RS 78/2007). <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200778&stevilka=4095> (pridobljeno 6. 1. 2009).
- Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah. (Ur. l. RS 43/2007). <http://www.uradni-list.si/1/content?id=80283&part=&highlight=pravilnik+o+%C5%A1olskem+redu> (pridobljeno 8. 9. 2008).
- Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole. (2008). Ministrstvo za šolstvo in šport. <http://www.mss.gov.si/> (pridobljeno 6.1.2008).
- Pšunder, M. (2004). *Disciplina v sodobni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Razdevšek-Pučko, C., Čuk, I. in Peček, M. (2003). Učni uspeh učenk in učencev v osnovni šoli in njihov vpis na srednjo šolo. V: Peček, M. (ur.), Razdevšek-Pučko, C. (ur.) Uspešnost in pravičnost v šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 131-166.
- Remšak, J. (2004). Strategije discipliniranja otrok na razredni stopnji osnovne šole: magistrsko delo.
- Sagadin, J. (1993). Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Scheffler, I. (1989). Reason and Teachin,. Indianapolis/Cambridge, Hackett Publishing Company.
- Skubic Ermenc, K. in Jeznik, K. (2007). Kurikul in avtonomija v slovenskem začetnem poklicnem izobraževanju. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji. (2004). www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/0721_strategija_Romi.doc, (pridobljeno 26. 10. 2008).
- Strmčnik, F. (2001) Didaktika, osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Šelih, A. (1996). Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri pravni fakulteti.
- Šelih, A. (2000). Mladoletniško sodstvo na pragu 21. stoletja: prevzgoja, nadzor, povračilnost? V: Šelih A. (ur.). Prestopniško in odklonsko vedenje mladih. Ljubljana: Bonex založba, str . 213-230.
- Štefanc, D. (2004). Pogled na koncept partnerstva med šolo in domom z vidika poseganja v zasebnost družine. Sodobna pedagogika, let. 55, št. 3, str. 29 – 38.
- Tome, M., Mali, D. in Slivar, B. (2008). Poročilo o spremljavi uvajanja novega načina financiranja in upravljanja šolstva (projekt »MoFAS«). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Tomori, M. (2000). Psihosocialni dejavniki pri mladoletniškem prestopništvu. V: Šelih A. (ur), Prestopniško in odklonsko vedenje mladih. Ljubljana: Bonex založba, str. 89 – 111.
- Torney-Purta, J., Losito, B. idr. (2003). Državljanstvo in izobraževanje v osemindvajsetih državah: državljanska vednost in angažiranost pri štirinajstih letih. Ljubljana: Liberalna akademija: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta (Zbirka Obrazi edukacije).
- Uzman, I. (2003). Kazen v sodobni osnovni šoli. Šolska kronika - zbornik, št. 2, str. 320-341.
- Vončina idr. (2006). Prvo poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. <http://www.cpi.si/ucitelji/kurikulum/spremljanje.aspx> (pridobljeno 6.1.2009).
- Wolfgang, C. H., Glickman, C.D. (1986). Solving discipline problems, Strategies for classrooms teachers, 2nd ed. Boston, Allyn and Bacon.

- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. (Ur. l. RS 79/2006). <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200679&stevilka=3449> (pridobljeno 3. 12. 2008.).
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-G). (Ur. l. RS 36/2008). <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200836&stevilka=1460> (pridobljeno 6. 1. 2009.).
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F). (Ur. l. RS 102/2007) <http://www.uradni-list.si/1/content?id=83068> (pridobljeno 6. 1. 2009).
- Zay, D. (2005). Preventing School and Social Exclusion: a French-British Comparative Study. *European Educational Research Journal*, št. 2, str. 109-119.
- Zoličič, I. , Zorman, L. (1977). *Okolje in uspešnost učencev: vpliv socialnoekonomskih in demogeografskih dejavnikov na šolski uspeh in osebne lastnosti otrok*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Imensko in stvarno kazalo

A

avtonomija 17, 39, 66, 68, 169, 174
 avtoriteta 15, 20, 21, 43, 45, 57, 58, 77, 106–110, 113, 115, 117, 119, 120, 123–125, 167, 171, 173

B

Beccaria, C. 141, 142
 Beck, U. 19, 20
 Bingham, C. 45, 55, 106, 121

C

cilji 10, 17, 20, 22, 42, 51, 52, 53, 62, 63, 65–70, 73–78, 84, 89, 113, 125, 127, 147–152, 159, 163, 166, 168–170, 172
 - poklicnega in strokovnega izobraževanja 30, 66–70, 75, 152
 - vzgojni 14–17, 22, 28, 36, 52, 53, 62, 64, 65, 67–70, 75, 76, 146–149, 151, 152, 157, 159, 162, 163, 166, 168
 - socializacijski 10, 36, 66–70, 169

Č

človekove pravice 15, 16, 22, 44, 45, 64, 65, 166
 Čuk, I. 19, 146

D

disciplina 16, 17, 19, 21, 22, 26–32, 37–39, 43–46, 49, 51, 55, 56, 63, 73, 75, 78, 88, 96, 100, 102, 103, 107, 108, 120, 132, 140–146, 154–157, 159, 162, 163, 167, 169, 170, 172, 174
 - discipliniranje 14, 22, 30, 45, 56, 62, 70, 76, 105, 107, 126–128, 138, 140, 142, 144, 146, 152, 153, 155, 158–160, 162, 167–169
 - korektivna/kurativna disciplina 38, 39, 43, 46, 103
 - kršitve 30, 39, 43, 44, 46, 71 – 73, 76, 77, 87, 88, 91–94, 102, 129, 131, 132, 144, 159, 171, 172
 - podporna disciplina 38, 39
 - prepovedi 43, 49, 71, 72, 90–92, 96, 100–103, 128, 129, 136, 145
 - preventivna disciplina 38

- sankcije 44, 45, 47, 74, 91, 96, 100, 101, 105, 127, 131, 137, 138, 144, 171
 dolžnosti 27, 32, 43–45, 49, 55, 62, 63, 71–74, 78, 86–88, 90, 96, 102–104, 171
 drugačnost 15, 23, 28, 30, 42, 47, 64, 90, 123, 130, 152

E

emancipacija 68, 76, 169
 empatija 16, 27–29, 31, 41, 45, 47, 104, 105, 136
 etične teorije 27–29, 148
 etika 27–29, 37, 63, 66–68, 103, 148, 169
 evalvacije 19, 48, 52, 67, 70, 76, 79, 118, 151, 161, 174
 - samoevalvacija 78, 170, 172

G

Gogala, S. 57, 58, 120

H

hišni red 14, 16, 36, 43, 49, 72, 76, 87, 88, 89, 102–104

I

identiteta 15, 20, 29, 42, 51, 52, 64, 65, 69, 75, 131, 149, 152, 169
 - poklicna identiteta 67–69, 75, 169
 individualizacija 19, 20, 67, 75, 157
 indoktrinacija 14, 22, 48, 166
 inkluzija 26, 27, 29, 40–42, 48, 50, 64, 142, 145, 146, 163
 integrirane ključne kvalifikacije 51, 66
 interkulturalnost 26, 27, 29, 40–42, 48, 64

J

Jeznik, K. 67, 70, 118

K

kakovost 17, 18, 22, 31, 37, 50, 57, 58, 64, 66, 78, 79
 - kakovost izobraževanja 10, 23, 30, 71, 89, 105, 109, 112, 125, 140, 145, 167,
 174
 - kazalniki kakovosti 78, 79, 172
 kazni/kaznovanje 27, 29, 30, 31, 39, 44–46, 70, 72, 74, 90, 92, 94, 103–105, 107,
 126–137, 139, 140, 142–145, 170, 174
 Klarič, T. 21, 67, 118

klima (šolska) 16, 21, 23, 28, 30, 32, 36–38, 40, 43, 50, 51, 55–57, 62, 76, 78, 99, 123, 125, 143, 145, 147, 155, 160–163, 169, 170, 172

Kohlberg, L. 30, 48, 137, 138

kompetence 54, 58, 66, 67, 69, 70, 76, 108

kritično mišljenje 17, 53

Kroflič, R. 16, 17, 22, 26, 30–32, 40, 45, 58, 69, 106, 109, 119, 120, 125–127, 137, 138, 142–144, 146

kultura 29, 37, 65, 78, 91, 130, 134, 150, 152

kurikul 29, 36, 41, 48, 49, 63, 67, 68, 70, 143, 150

- izvedbeni kurikul 22, 37, 66–69, 77, 78, 161, 168, 170, 172, 174
- katalogi znanj 10, 47, 51, 52, 66, 67, 70, 168
- modul 37, 47, 51, 53, 68, 70, 78, 83, 172
- predmet 28, 37, 41, 47, 48, 51–55, 58, 63, 66, 68, 69, 77, 78, 83, 94, 128, 129, 134, 153, 160, 171, 172
- predmetnik 36, 76, 171
- vsebinski sklop 37, 47, 53, 54, 67, 69, 83

L

Lesar, I. 16, 19–21, 32, 41, 42, 68, 110, 146, 163

M

Mali, D. 78, 79

Medveš, Z. 16, 17, 19, 74, 106

mediacija 26, 30, 44, 45, 62, 73, 77, 94, 102, 104, 105, 131, 143, 144, 172

MoFAS 107, 117, 118

morala 28–31, 43, 46, 49, 52, 55, 62, 104, 129, 137, 138, 140, 144, 145, 166

N

Nastran Ule, M. 21, 131

Noguera, P. 142, 143

O

opolnomočenje 27, 28, 31, 58

odgovornost 16, 17, 19, 27, 28, 30, 31, 39, 45, 47, 50, 55, 64, 66–69, 72–77, 87, 88, 92, 103–105, 107, 146, 147, 149–152, 161, 163, 167–169, 171

osebni razvoj 41, 58, 66, 67, 75, 76

P

Pavlović, Z. 43, 132, 142

Peček, M. 13, 16, 19–21, 25, 32, 35, 41, 42, 61, 68, 86, 110, 146, 163, 165

pedagoška pogodba 74, 77, 166, 172, 173

penološke teorije 27–30, 39, 126, 140, 141

- doživljajska usmeritev 28, 30

- preventivna usmeritev 26, 28, 30

- restorativna/tretmajaska teorija 27, 30, 126, 127, 132, 144

- retributivna teorija 27, 29, 72, 126, 143, 145

PISA 18, 19

poklic 17, 18, 58, 70, 90, 107, 108, 113, 116–125, 149, 159, 160

poklicna etika 66, 67, 69, 169

poklicna identiteta 68, 75, 169

poklicna socializacija 68, 76, 168, 169

poslanstvo 11, 47, 69, 73, 78, 160, 161, 172

pravice 15, 16, 22, 27, 29, 43–45, 48, 49, 55–57, 62–65, 71, 72, 74, 78, 86, 87, 95, 96, 102–104, 113, 134, 138, 140, 166, 171

pravičnost 17, 20, 21, 26–30, 40, 41, 43, 48, 52, 56, 64, 65, 127, 136, 139, 150, 152, 166, 171

pravilnik 10, 32, 36, 43–45, 47, 65, 70, 71

pravo 22, 27, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 63, 72, 74, 126, 127, 142, 144, 166

prosocialna naravnost 41, 46, 74, 75, 77, 105, 127, 129, 136, 137, 145, 147, 166, 167, 171

psihološke teorije 27, 28, 30, 31,

Pšunder, M. 30, 38

R

restitucija 26, 30, 62, 73, 94, 104, 144

retribucija 74, 166

S

samoevalvacija 78, 170, 172

samopodoba 67, 75, 117, 124, 147

samostojnost 55, 65, 67, 68, 76, 152, 161, 169

Sidorkin, A.M. 42, 45, 121

skrb 21, 23, 26, 27, 29, 37, 38, 40, 41, 52, 54, 67–69, 71, 76, 89, 91, 102, 125, 146, 148, 155, 159, 160, 161, 169, 174

Skubic Ermenc, K. 22, 61, 67, 70
 skupnost 16, 21, 22, 26-29, 31, 37, 39-43, 45, 46, 49, 50, 56, 57, 62, 63, 65, 68, 71,
 72, 74, 78, 89, 92, 93, 95, 98, 99, 127, 131, 136, 143, 170, 171
 socialne veščine 30, 127
 sočutje 16, 29, 31, 45, 69, 105
 solidarnost 27, 57, 89
 spol 15, 19, 20, 29, 47, 50, 64, 65, 70, 129, 130
 spoštljivost 29, 52, 89, 119
 Strmčnik, F. 51, 179
 strpnost 15, 47, 64, 76, 88, 104, 151, 152

Š

Šelih, A. 43, 126
 šolska pravila 11, 30, 70, 72, 76, 85-87, 89, 90-92, 94-103, 161, 163, 170-173,
 178, 179
 šolski red 10, 32, 36, 43, 44, 49, 65, 70, 72, 73, 76, 77, 85, 87, 92, 96-99, 101, 102,
 104, 106, 128, 129, 136, 138, 139, 144, 171

T

toleranca 7, 15, 30, 39, 126, 142-144, 146
 Tomori, M. 130, 131, 133
 Tournay-Pourta, J. 21, 106

U

ukrepi 16, 26, 30, 32, 42, 44-46, 56, 62, 71-77, 84, 86, 91-93, 95, 102, 106, 127-
 142, 147, 158, 159, 166, 168, 170, 171
 - alternativni 10, 32, 42, 45-47, 72, 74, 87, 92-94, 101, 102, 104, 105, 107
 128, 132-136, 138-140, 143, 144, 170, 171, 173
 - avtonomistični 127, 129, 132, 137, 138
 - formalni 30, 43, 44, 46, 72, 74, 93, 128, 133, 136, 138, 140, 143, 144, 171
 - heteronomistični 129, 132, 133, 137, 139
 - moralni 128, 132, 133, 135, 137-140, 144, 145
 - neformalni 128, 136
 - omejitveni 128, 132, 133, 135, 137, 138, 140
 - vzgojni 30, 39, 42-47, 49, 56, 71-74, 77, 87, 92, 93, 95, 104, 105, 107, 126-
 129, 132, 133, 135-145, 155, 168, 171

V

vizija 11, 47, 63, 75

- vizija šole 49, 62, 73

Vončina, V. 21, 22, 67, 86, 116, 164

vrednote 14–17, 19, 23, 26–31, 37, 42, 47, 50, 52, 53, 62, 66, 67, 69, 71, 73, 75,
76, 78, 84, 86, 88–91, 102–104, 109, 140, 141, 146–148, 151–154, 162, 163,
166, 171–173

vrline 15, 26–28, 41

vzgoja 10, 11, 14–18, 21, 22, 26–29, 31, 36–38, 42, 43, 46–49, 51–53, 55, 57,
62–68, 74–78, 86, 88, 89, 90, 93, 95, 97, 100, 103–107, 109, 110, 116, 121,
123, 125–127, 129, 130, 134, 135, 138, 141, 142, 145–154, 156–159, 161–
163, 166–169, 171 – 174

- vzgojni dejavniki 14, 22, 29, 36, 37, 47–49, 51, 56, 62, 166

- vzgojni koncept 10, 11, 14, 15, 17, 23, 26, 27, 32, 37, 38, 43, 47, 62–64, 75,
76, 78, 100, 105, 146–148, 156–158, 162, 163, 167–174

- vzgojni konflikt 56, 92, 142, 147

- vzgojni načrt 10, 11, 14, 22, 36, 47– 49, 73, 74, 159, 163, 173

- vzgojni učinek 14, 36, 44, 49, 50, 54, 55, 57, 62, 72, 77, 106

Publikacija »ALI POKLICNE IN STROKOVNE ŠOLE POTREBUJEJO VZGOJNI KONCEPT« je nastala kot rezultat raziskovalnega projekta z naslovom »Uresničevanje Pravilnika o šolskem redu ter vzgojni koncept v poklicnem in strokovnem izobraževanju«, ki ga je izvedel Center RS za poklicno izobraževanje. V prvem, teoretičnem delu knjige so obravnavana konceptualna vprašanja o potrebnosti, smiselnosti in funkciji vzgojnega koncepta ter vzgojnega načrta v poklicnih in strokovnih šolah. Temu sledi empirični del v štirih tematskih sklopih – *Šolska pravila, Avtoriteta učitelja, Vzgojni ukrepi in Vzgojni koncept* – v katerem so predstavljeni rezultati obsežne raziskave, v kateri je sodelovalo 41 poklicnih in strokovnih šol (učitelji, svetovalni delavci, dijaki in starši). V knjigi avtorji ugotavljajo, da bi jasno opredeljen vzgojni koncept in iz njega operativno izpeljan vzgojni načrt pomembno prispevala h kakovostnejšemu načrtovanju in oblikovanju delovne klime na šolah.

Center RS za poklicno izobraževanje Ljubljana

Ob železnici 1B, 1000 Ljubljana
tel.: 01/ 5864 200
faks: 01/ 5422 045
e-pošta: opl@opl.si
<http://www.opl.si>

