
6.

RAZISKAVA: KAKO VZGOJNI NAČRT ŽIVI V OSNOVNIH ŠOLAH

6.1 Opredelitev problema

V 2. poglavju smo izpostavili, da so v skladu z novelo ZOŠ (2007) javne osnovne šole v letu 2008 naredile vzgojne načrte. Na posvetih o izkušnjah uporabe vzgojnega načrta, ki jih je leta 2010 organiziral Zavod RS za šolstvo v Postojni in drugih krajih, se je pokazalo, da imajo šole pozitivne izkušnje, poročale pa so tudi o težavah in nejasnostih. V pogovoru v delovnih skupinah se je pokazalo, da praktiki potrebujejo več podlag (teorijo) za evalvacijo in razvoj vzgojnih načrtov. Iz te potrebe je nastal priročnik Vzgojno poslanstvo šole (Štraser, 2012). Postavlja se vprašanje, kakšna je prihodnost vzgojnih načrtov v slovenskih javnih osnovnih šolah. Prihodnost vzgojnih načrtov je odvisna od mnogih dejavnikov, na primer od stališč učiteljev in vodstva šol do vloge vzgojnega načrta, od stališč ministrstva do vzgojnega načrta, od stališč stroke do vzgojnega načrta, od usposobljenosti učiteljev in vodstva šol za vzgojno delo, od sodelovanja staršev pri vzgojnem poslanstvu šole. Prihodnost vzgojnih načrtov pa je odvisna tudi od teorije vzgoje, zato je izziv za pedagogiko ustvariti ustrezne teoretične podlage za vzgojne načrte.

V raziskavi nas je zanimalo, kako vzgojni načrti živijo v šolah; ali se je na primer uresničil strah, da bodo to le nekoristni dokumenti, ki bodo obležali v predalih ali so prinesli v šolsko življenje kakšno novost. Kaj so vzgojni načrti prebudili na področju vzgojnega poslanstva šole, kar je bila temeljna namera zakonodajalca? Ker vidimo smisel vzgojnega načrta v vlogi uresničevanja temeljnih ciljev vzgoje in izobraževanja, je bilo za nas najbolj temeljno vprašanje, kako vzgojni načrti prispevajo k uresničevanju smotra vzgoje in izobraževanja, da načrtovane dejavnosti ne bi bile same sebi namen, ampak povezane s celoto šolskega dela. Zato smo v 3. poglavju pregledali različne tematizacije splošnega smotra vzgoje in izobraževanja, v 4. poglavju pa pomen smotra spodbujanje celostnega razvoja osebnosti, ker predlagamo, da šole svoj vzgojni načrt povežejo s tem smotrom. Doseganje temeljnih ciljev vzgoje se uresničuje tudi preko vrednot, zato smo se v 5. poglavju posvetili vlogi vrednot za motivacijo človeka. V tem poglavju bomo

predstavili raziskavo, ki smo jo izvedli, da bi bolje razumeli nekatere odnose med teorijo in prakso: kako živijo vrednote na šolah, kako šole izbirajo vzgojne dejavnosti in katere vzgojne dejavnosti prinašajo sadove, kakšen odnos imajo šole do vzgojnega načrta, koliko vzgojni načrt povezujejo s smotrom spodbujanje celostnega razvoja osebnosti ter kakšno vlogo imajo vzgojni koncepti pri oblikovanju vzgojnih načrtov. Najprej bomo predstavili raziskovalno metodologijo, cilje raziskave, raziskovalna vprašanja in pričakovane rezultate raziskave.

6.2 Cilji raziskave, raziskovalna vprašanja in pričakovani rezultati

V raziskovalnem delu smo si postavili štiri raziskovalne cilje, ob vsakem cilju pa nekaj raziskovalnih vprašanj, ki so usmerjala potek raziskave (Preglednica 11).

Preglednica 11: Cilji raziskave

1.	Raziskati vlogo vrednot v vzgojnih načrtih.
2.	Raziskati vzgojne dejavnosti v vzgojnih načrtih.
3.	Raziskati, ali je vzgojni načrt pojmovan statično ali dinamično.
4.	Raziskati odnos vzgojnega načrta do temeljnega smotra in vzgojnih konceptov.

Prvi cilj naloge je bil raziskati vlogo vrednot v vzgojnih načrtih. V duhu avtonomije so osnovne šole same oblikovale svoj vzgojni načrt in pomemben del načrta je izbor vrednot. Zanimalo nas je, katere vrednote so šole izbrale, katere vrste vrednot so pogostejše, kaj je vplivalo na izbor vrednot in kako vrednote živijo v šoli. Zato smo si postavili štiri raziskovalna vprašanja:

- 1.1. Katere vrednote so šole izbrale in jih zapisale v vzgojni načrt?
- 1.2. Katere vrste vrednot so šole izbrale (po Muskovi klasifikaciji, 2000)?
- 1.3. Na podlagi česa so šole izbrale vrednote?
- 1.4. Kako izbrane vrednote živijo v šolski praksi?

Na podlagi že narejenih raziskav smo predvidevali, da so najbolj pogosto izbrane posamezne vrednote spoštovanje, znanje in odgovornost; najbolj pogosto izbrane skupine vrednot so moralne vrednote, najbolj redko pa izpolnitvene vrednote. Predvidevali smo, da so se šole pri izboru vrednot naslanjale predvsem na svojo izkušnjo, na zakonodajo in na vzgojni model, če ga imajo, manj pa na teorijo vzgoje za vrednote. Predvidevali smo še, da ravnatelji izbrane vrednote v vsakdanjem življenju šole pogosto omenjajo in jih uporabljajo za motiviranje šolske skupnosti.

Drugi cilj naloge je bil raziskati vzgojne dejavnosti, s katerimi želijo šole doseči vzgojne cilje. Zanimalo nas je, katere vzgojne dejavnosti so šole izbrale in koliko so na to vplivala Priporočila (2008), katere rešitve prinašajo dobre sadove in na podlagi česa so šole izbrale vzgojne dejavnosti. Zato smo si v drugem sklopu postavili tri raziskovalna vprašanja:

- 2.1. Katere vzgojne dejavnosti, ki so bile predlagane s strani ministrstva (Priporočila, 2008), so šole izbrale in jih zapisale v vzgojni načrt?
- 2.2. Katere dejavnosti v vzgojnem načrtu so šole ocenile kot posebno dobre ali izvirne?
- 2.3. Na podlagi česa so šole utemeljevale izbor vzgojnih dejavnosti?

Predvidevali smo, da je večina šol sledila Priporočilom (2008) in izbrala osnovni nabor vzgojnih dejavnosti, ki so bile omenjene v Priporočilih; predvidevali smo, da so vodstva šol zadovoljna z vzgojnimi dejavnostmi vzgojnega načrta, ki prinašajo želene rezultate ter da so šole vzgojne dejavnosti izbirale glede na navodila ministrstva (Priporočila) in lastne izkušnje, manj pa glede na izbrane vrednote in vzgojno teorijo.

Tretji cilj naloge je bil raziskati odnos šol do vzgojnega načrta; ali so šole pojmovale vzgojni načrt kot statičen ali kot dinamičen dokument. Statičen dokument je narejen enkrat za dlje časa, dinamičen pa je spremenljiv in ga šole po evalvaciji redno dopolnjujejo in izboljšujejo. Zanimalo nas je, ali so šole vzgojni načrt spreminjale, kaj so spremenile in zakaj so ga spreminjale. Ker je odnos do vzgojnega načrta odvisen od konteksta, v katerem je nastajal, nas je zanimalo tudi, s katerimi težavami so se šole spopadale ob uvajanju vzgojnega načrta. Glede na tretji cilj naloge smo si v tretjem sklopu postavili štiri raziskovalna vprašanja:

- 3.1. Kakšne težave so imele šole pri uvajanju vzgojnega načrta?
- 3.2. Ali so šole vzgojni načrt dopolnjevale in spreminjale potem, ko so ga uvedle?
- 3.3. Če so šole vzgojni načrt spremenile, kaj so v njem spremenile?
- 3.4. Če so šole vzgojni načrt spremenile, na podlagi česa so to storile?

Predvidevali smo, da so imele šole ob uvajanju vzgojnega načrta različne težave, kajti šole so delale nekaj novega in nepoznanega, vsebine vzgojnih načrtov niso bile določene, šole so bile v časovni stiski, soočale so se z nestrinjanjem z uvedbo vzgojnega načrta, manjkale so teoretične podlage, zato nas je zanimalo, katere ovire so šole najbolj občutile pri nastajanju vzgojnega načrta. Predpostavljali smo, da so razumele vzgojni načrt kot dinamičen dokument in da so ga že spremenile. Predvidevali smo tudi, da so vzgojne načrte spreminjale predvsem na podlagi lastnih izkušenj in manj na podlagi teorije vzgoje.

Četrti cilj naloge je bil raziskati, kako vzgojni načrt uresničuje osnovni smoter šole, kajti vzgojne dejavnosti morajo sloneti na temeljnih skupnih ciljnih vzgoje in izobraževanja. Izbrali smo smoter spodbujati celostni razvoj osebnosti in želeli videti, ali vodstva šol svoje vzgojne dejavnosti povezujejo z uresničevanjem temeljnega smotra. Ker pa je temeljni smoter tesno povezan z vzgojnim konceptom, nas je zanimalo, kakšno vlogo imajo vzgojni koncepti pri oblikovanju in izvajanju vzgojnih načrtov. V tem četrtem sklopu smo si postavili štiri raziskovalna vprašanja:

- 4.1. Ali je vzgojni načrt priročno/uporabno orodje za doseganje vzgojnih ciljev ali je le dokument na papirju?
- 4.2. Katere spremembe so šole zaznale pri uvedbi vzgojnega načrta?

4.3. Katere elemente vzgojnih načrtov vodstvo šole ocenjuje kot povezane s smotrom spodbujanja celostnega razvoja osebnosti?

4.4. Kakšno vlogo so imeli vzgojni koncepti pri oblikovanju in uvajanju vzgojnih načrtov?

Predvidevali smo, da je vzgojni načrt za večino šol pomenil spodbudo za bolj načrtno, usklajeno in ciljno delovanje na vzgojnem področju in ni ostal le dokument v predalu, da je posledično po uvedbi vzgojnega načrta vzgojno delo na šolah bolj sistematično, da se učitelji o vzgojnih vprašanjih več pogovarjajo med seboj in z učenci ter da se je izboljšala komunikacija s starši. Predvidevali smo, da nekatera vodstva šol vzgojne načrte povezujejo z doseganjem smotra spodbujanje celostnega razvoja osebnosti. Predvidevali smo še, da so šole, ki so že imele nek vzgojni koncept, vzgojne načrte vgradile v svoj vzgojni model.

Z raziskavo smo bolje spoznali nekatere elemente vzgojnega načrta. Na podlagi dobljenih podatkov bomo v zadnjem poglavju naloge podali predloge za razvoj vzgojnega načrta in predlagali vprašanja za nadaljnje raziskovalno delo.

6.3 Raziskovalna metodologija

Za našo raziskavo smo uporabili kvalitativno in kvantitativno metodo raziskovanja. Uporabili smo metodo analize besedil. Iz besedil vzgojnih načrtov smo s kvantitativno analizo ugotovili:

- katere vrednote so šole izbrale;
- katere dejavnosti so šole zapisale v vzgojne načrte.

Uporabili smo metodo intervjuja, ki smo ga opravili z vodstvom šole (ravnatelj ali ravnateljica oz. namestnik ali namestnica), da smo s kvalitativno analizo raziskali:

- kako so šole utemeljevale izbor vrednot in vzgojnih dejavnosti,
- kakšno vlogo imajo vrednote na njihovi šoli,
- katere vzgojne dejavnosti se jim zdijo še posebno dobre in izvirne,
- s kakšnimi težavami so se šole srečale ob pisanju vzgojnih načrtov,
- ali so šole spreminjale vzgojne načrte in katere spremembe so uvedle,
- na podlagi česa so šole spreminjale vzgojni načrt,
- kakšne spremembe zaznava vodstvo šol po uvedbi vzgojnega načrta,
- kako vzgojni načrt povezujejo s temeljnim smotrom vzgoje in izobraževanja,
- kakšno vlogo imajo vzgojni koncepti pri vzgojnem načrtu.

6.3.1 Izbor enot raziskovanja

Z analizo besedil smo raziskali vrednote in vzgojne dejavnosti 60-ih slovenskih javnih osnovnih šol, to je 13,33 % vseh osnovnih šol v Sloveniji. V raziskavo ostalih vprašanj, ki so vezana na pogovor z vodstvom šole, pa smo od teh 60 šol vključili 30 osnovnih

šol, to je 6,66 % vseh osnovnih šol v Sloveniji. Vzorec je slučajnostni stratificiran in je reprezentativen. Prosili smo osebo, ki ni v pedagoškem poklicu, da iz seznama vseh šol slučajnostno izbere nekaj šol iz vseh regij in sorazmerno mestne in podeželske šole.

V Sloveniji je 12 različno velikih regij. Največja je Osrednjeslovenska, najmanjša je Zasavska. Glede na število prebivalcev v regiji smo sorazmerno izbrali število šol po regijah. V skladu s tem kriterijem je največ (14 šol oz. 23,33 %) šol v raziskavi iz Osrednjeslovenske regije. Sledijo ji Gorenjska (6 šol), Podravje, Savinjska, Dolenjska in Goriška (vsaka od teh z izborom 5 šol), nato Pomurje, Notranjska in Primorska (vsaka po 4 šole), nato še Koroška in Posavje s po 3 izbranimi šolami, najmanj šol pa smo izbrali iz Zasavja (2 šoli oz. 3,33 %). Preglednica 12 prikazuje regijsko razporejenost šol v vzorcu.

Preglednica 12: Število osnovnih šol v raziskavi po regijah

Skupina	Regija	Število šol	Odstotek (N=30)
vzhodna Slovenija	Pomurje	4	6,67
	Podravje	5	8,33
	Koroška	3	5,00
	Savinjska	5	8,33
	Posavje	3	5,00
osrednja Slovenija	Zasavje	2	3,33
	Dolenjska	5	8,33
	Osrednjeslovenska	14	23,33
zahodna Slovenija	Gorenjska	6	10,00
	Notranjska	4	6,67
	Goriška	5	8,33
	Primorska	4	6,67
Skupaj		60	100,00

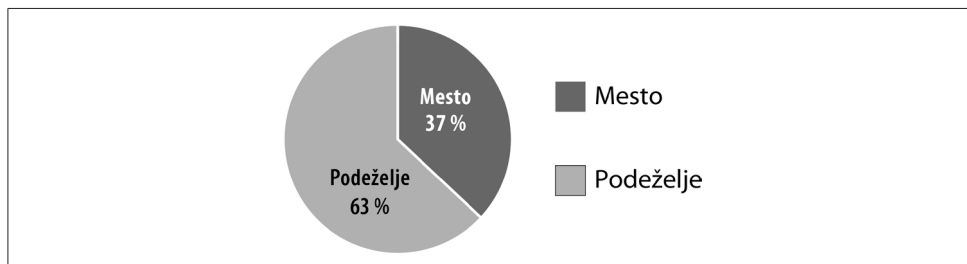
Zaradi majhnih frekvenc po regijah smo regije združili v tri skupine in ohranili enakomerno porazdelitev šol:

- vzhodna Slovenija: Pomurje, Podravje, Koroška, Savinjska, Posavje, skupaj 20 šol;
- osrednja Slovenija: Zasavje, Dolenjska, Osrednjeslovenska, skupaj 21 šol;
- zahodna Slovenija: Gorenjska, Goriška, Notranjska, Primorska, skupaj 19 šol.

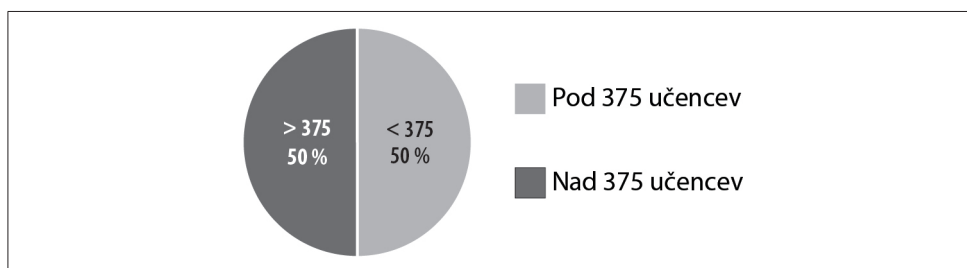
Drugi kriterij izbire je bil ta, da je v vzorcu 1/3 mestnih in 2/3 podeželskih šol. Kot je razvidno s Slike 5, izbor šol ustreza našemu cilju. V raziskavo je bilo vključenih 38 podeželskih (nemestnih), kar je malo manj kot 2/3 (63,33 %) in 22 šol z mestnega področja, kar je malo več kot 1/3 šol (36,67 %).

Enote raziskovanja smo razdelili tudi po velikosti šol, in sicer na velike in majhne šole. Meja se je postavila na 375 učencev na šoli. S Slike 6 je razvidno, da je polovica

(30, to je 50 %) v raziskavo vključenih šol majhnih, kar pomeni, da je v šolo vpisanih manj kot 375 učencev. Polovica (30, to je 50 %) pa je velikih šol, te imajo več kot 376 učencev.



Slika 5: Delež mestnih in podeželskih šol v raziskavi (N = 60).

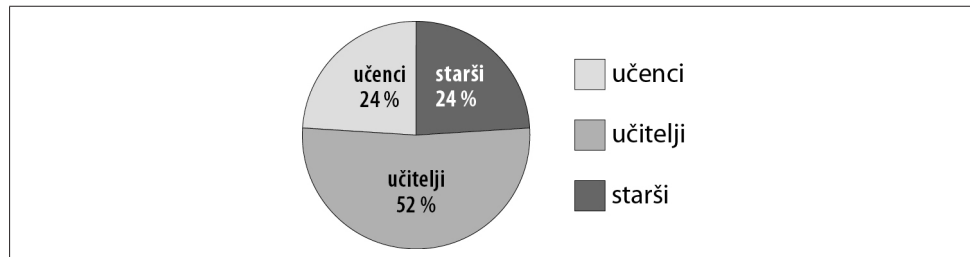


Slika 6: Delež majhnih in velikih šol v raziskavi (N = 60).

Lahko rečemo, da je statistična množica, ki smo jo raziskovali, zelo velika. Srednje velika šola v našem vzorcu šol ima 375 učencev, dve paralelki, to je 18 oddelkov. Na taki šoli poučuje približno 40 učiteljev, v svetu staršev je 18 staršev, predstavnikov učencev vsakega razreda je 18. V izbor vrednot pri oblikovanju vzgojnega načrta so bili navadno vključeni učitelji, starši in učenci. V nekaterih šolah so sodelovali tudi drugi delavci na šoli. Ker to ni bilo povsod, tega podatka nismo vključili. Ker smo raziskali 60 šol, pomeni, da je pri izboru vrednot na šolah sodelovalo približno 2400 učiteljev. Udeleženos učencev je bila različna. V nekaterih šolah so sodelovali celi razredi, drugje samo predstavniki razredov. Če upoštevamo, da so sodelovali samo predstavniki oddelkov, to pomeni 18 učencev na šolo, kar pomeni, da je bilo pri pripravi vzgojnih načrtov udeleženih povprečno vsaj 1080 učencev. Po navadi so pri izboru vrednot sodelovali tudi starši, ki so bili vključeni v svet staršev, kar pomeni, da je sodelovalo 1080 staršev. Slika 7 prikazuje število in vrste ljudi, ki so v povprečju sodelovali pri oblikovanju vzgojnih načrtov in s tem pri izboru vrednot raziskovanih šol.

S Slike 7 vidimo, da je bila več kot polovica tistih, ki so izbirali vrednote in tako sooblikovali vzgojni načrt, učiteljev (2400, 52,63 %), drugi del si delijo starši in učenci v predvidoma enakem razmerju (1080 staršev, to je 23,68 % in 1080 učencev, to je 23,68 %). Upoštevali smo minimalno število vključenih učencev, le predstavnike oddelkov. Če bi upoštevali dejstvo, da so v mnogih šolah sodelovali celi razredi, bi se število vključenih

učencev v statističnem vzorcu močno povečalo. Podobno je s starši, saj so ponekod sodelovali tudi drugi starši, ne le predstavniki sveta staršev. Torej, če vzamemo le najmanjšo možno vključenost, že dobimo veliko statistično množico, saj je pri izboru vrednot, ki smo jih pridobili z izpisom iz vzgojnih načrtov osnovnih šol, sodelovalo najmanj 4560 oseb.



Slika 7: Povprečni delež sodelujočih pri oblikovanju vzgojnega načrta (N = 4560).

Za intervju z vodstvom šole smo izmed prej izbranih 60 šol izbrali 30 osnovnih šol, v razmerju ene tretjine mestnih in dveh tretjin podeželskih, pol velikih in pol majhnih, regijsko razpršenih na vse regije (izjema je Koroška, iz katere ni bila vključena nobena šola).

6.3.2 Tehnike in proces zbiranja podatkov

Za zbiranje podatkov smo uporabili spletne strani izbranih osnovnih šol, na katerih smo dobili vzgojne načrte, iz katerih smo pridobili seznam izbranih vrednot in vzgojnih dejavnosti.

Obiskali smo vse izbrane osnovne šole in naredili intervju z ravnateljki ali njihovimi namestniki. Pogovarjali smo se z ravnateljki šol (25, med njimi so bili trije moški) ali njihovimi namestniki (5). Nekajkrat so bili ob ravnateljkih prisotni tudi šolska svetovalna služba, pomočnik(i) ravnatelja ali skrbnik vzgojnega načrta. Za intervju smo pripravili vprašalnik, ob katerem smo vodili pogovor. Pogosto se je pogovor odvijal tudi ob drugih temah, česar pa nismo izpisovali, ker teme niso bile vsebina naše raziskave.

Podatke z interneta smo zbirali maja, junija, julija in septembra 2013, v istem času smo izvedli tudi vse intervjuje, razen enega, ki smo ga izvedli decembra 2014. En pogovor smo naredili po telefonu, ker drugače nismo mogli uskladiti termina. Nekatere pogovore smo snemali, v vseh pogovorih smo si odgovore zapisovali (dva zapisovalca), po obisku smo vse odgovore pretipkali. Po potrebi smo zapis preverili z zvočnim posnetkom. Šolo in zapis vsake šole smo označili s številko od 1 do 30, da smo v raziskavi lahko sledili viru – določeni šoli. Zaradi varovanja podatkov, k čemur smo se pred izvedbo intervjuja zavezali, poimenski seznam sodelujočih hranimo v osebni arhivu in ga v nalogi ne objavljamo.

6.3.3 Obdelava podatkov

Pregledali smo vzgojne načrte, ki so jih šole objavile na svojih spletnih straneh in izpisali vrednote, ki so jih šole izbrale. Izpise izbranih šol smo vnesli v tabele SPSS in jih pripravili za statistično obdelavo. Vrednote smo razvrstili po frekveni in odstotkih, da smo dobili lestvico izbranih vrednot. Uporabili smo Muskovo klasifikacijo vrednot in izbrane vrednote kodirali. Tako smo iz nabora vrednot dobili kategorije ali vrste vrednot, ki so jih šole izbrale. Naše rezultate smo primerjali s podatki iz treh raziskav v letu 2011; kategorije vrednot smo primerjali z izborom vrednot iz raziskave Medveša (2011) in Justinove (2011), najpogosteje izbrane vrednote smo primerjali s podatki iz raziskave Justinove (2011) in Štraserjeve (2012) po njihovih odstotnih vrednostih.

Kvalitativno analizo intervjujev smo naredili po naslednjih korakih:

1. Dobeseden izpis izjav vprašanih takoj po intervjuju (tako je nastal seznam tridesetih zapisanih intervjujev).
2. Priprava zbirnih tabel za posamezna raziskovalna vprašanja in izpis odgovorov na ta vprašanja.
3. Podčrtovanje delov izjav, ki bolj natančno izražajo odgovor na raziskovalno vprašanje.
4. Pripisovanje kod podčrtanim izjavam.
5. Ureditev izjav po kodah.
6. Oblikovanje pojmov/skupin odgovorov.
7. Urejanje pojmov v hierarhijo in dodajanje manjkajočih pojmov/skupin ali pomenljivih odgovorov.
8. Oblikovanje modela glavnih sporočil izjav.
9. Oblikovanje teorije oziroma spoznanj.

6.4 Izsledki raziskave

6.4.1 Vrednote v vzgojnih načrtih

Raziskovalno vprašanje 1.1: *Katere posamezne vrednote so šole izbrale?*

Prvo raziskovalno vprašanje je bilo, katere vrednote so slovenske osnovne šole izbrale in zapisale v vzgojne načrte. Kako je potekal izbor vrednot, smo opisali v 5. poglavju. Iz širokega nabora vrednot (Priporočila, 2008) je bilo treba izbrati in uskladiti nekaj ključnih. Šole so izbrale različne vrednote. V vzgojnih načrtih smo našli tudi različno število zapisanih vrednot. Nekatere šole so izbrale 3 temeljne vrednote in iz njih oblikovale svojo vizijo in vzgojni načrt; druge so poleg osnovnih zapisale še druge vrednote kot podporne ali dopolnjujoče; nekatere so zapisale dolg seznam vrednot, tudi do 12 in celo več. Ena šola poroča, da so najprej vsem dali anketna vprašanja, nato je delala »komisija vseh triad, vrtca, šole: prišli smo do treh osnovnih vrednot: odgovornost,

doslednost, natančnost« (OŠ 26). Podobno so delale druge šole. S tem izborom so šole prešle od osebnih do skupnih vrednot, od osebnega do skupnega ideala.

Pri obdelavi podatkov smo upoštevali vse v vzgojnih načrtih našete vrednote. Nekatero vrednote, ki so bile zapisane skupaj, smo morali razdružiti, ker so po vsebini različne (npr. nenasilje in red); nekatere smo tudi združili, ker so si vsebinsko zelo sorodne (npr. znanje, uporabno znanje, pozitiven odnos do znanja). Preglednica 13 prikazuje lestvico izbranih vrednot po njihovi frekvenci, odstotnih vrednostih in kodi³⁷, ki določa vrsto vrednote (Muskova klasifikacija vrednot, 2000).

Iz Preglednice 13 je razvidno, katere vrednote so šole izbrale. Razporejene so od najbolj do najmanj pogosto izbranih. Na vrhu lestvice zelo izstopa vrednota spoštovanje (od 60 osnovnih šol jo je za svojo izbralo kar 49 ali 81,66 % šol). Sledita ji znanje

Preglednica 13: Lestvica izbranih vrednot v vzgojnih načrtih

Vrstni red	Vrednote iz vzgojnih načrtov	f	Odstotek (N=60)	Kode	Pogostost
1	spoštovanje	49	81,66	M	izjemno pogoste
2	znanje, pozitiven odnos do znanja, (uporabno) znanje in kompetence vseživljenjskega učenja	39	65,00	P	
3	odgovornost	38	63,33	M	
4	strpnost	26	43,33	M	
5	delavnost, učne in delovne navade, pozitiven odnos do dela	16	26,66	P	zelo pogoste
6	skrb za okolje, celostna skrb za okolje	15	25,00	M	
7	varnost in sprejetost	14	23,33	H	
	sodelovanje	14	23,33	M	
8	poštenost	13	21,66	M	
9	ustvarjalnost, inovativnost	12	20,00	P	
	solidarnost, medsebojna pomoč	12	20,00	M	
10	prijateljstvo	11	18,33	M	
11	lepo vedenje, prijaznost	10	16,66	M	srednje pogoste
12	zdravje	9	15,00	H	
13	samospoštovanje, pozitivna samopodoba, sprejemanje sebe	8	13,33	I	
14	strokovnost, usposobljenost	7	11,66	P	
	zaupanje	7	11,66	M	
	medsebojni odnosi	7	11,66	M	

³⁷ Kode: hedonske vrednote: H, potence: P, moralne: M, izpolnitvene: I. Vrstni red kaže, kako pogosto se posamezne vrednote pojavijo v vzgojnih načrtih.

Vrstni red	Vrednote iz vzgojnih načrtov	f	Odstotek (N=60)	Kode	Pogostost
15	doslednost	5	8,33	M	
16	kakovostno delo	4	6,66	P	
	primeren odnos do (šolske) lastnine	4	6,66	M	
	pravičnost	4	6,66	M	
	komunikacija	4	6,66	M	
	sprejemanje drugačnosti	4	6,66	M	
17	kulturna dediščina, kultura	3	5,00	I	
	pripadnost	3	5,00	M	
	red	3	5,00	M	
	enakovrednost, enakopravnost	3	5,00	M	
	iskrenost	3	5,00	M	
18	samostojnost	2	3,33	H	
	vztrajnost	2	3,33	P	
	aktivno državljanstvo	2	3,33	P	
	razvoj posameznika	2	3,33	P	
	kritično, samostojno razmišljanje	2	3,33	I	
	nenasilje	2	3,33	M	redke
19	kakovostno preživet prosti čas	1	1,66	H	
	narodna identiteta	1	1,66	P	
	optimizem	1	1,66	P	
	soočanje s težavami	1	1,66	P	
	primerni delovni pogoji	1	1,66	P	
	prepoznavnost v okolju	1	1,66	P	
	celovitost	1	1,66	I	
	primeren odnos do hrane	1	1,66	M	
	socialne spretnosti	1	1,66	M	
	empatičnost	1	1,66	M	
	demokracija	1	1,66	M	
	razumevanje	1	1,66	M	
	potrpežljivost	1	1,66	M	
odprtost	1	1,66	M		
Skupaj		373	100		

in kompetence vseživljenjskega učenja (39 šol, to je 65,00 %) in odgovornost (38 šol ali 63,33 %), ki sta si po pogostosti zelo blizu. Tej skupini lahko rečemo vrednote, ki so izjemno pogosto izbrane, saj so izbrane v več kot polovici šol. V to skupino smo uvrstili še strpnost, ki je na četrtem mestu (26 ali 43,33 %), ki je že pod polovico, toda še vedno izstopa od drugih izbranih vrednot.

Naslednje vrednote so dokaj strnjene po pogostosti, izbrane so bile zelo pogosto, to je med 20,00 % in 30,00 %: delavnost (16 šol ali 26,66 %), skrb za okolje (15 ali 25,00 %), sodelovanje ter varnost in sprejetost (14 ali 23,33 %), poštenost (13 ali 21,66 %) ter solidarnost in ustvarjalnost (12 ali 20,00 % šol).

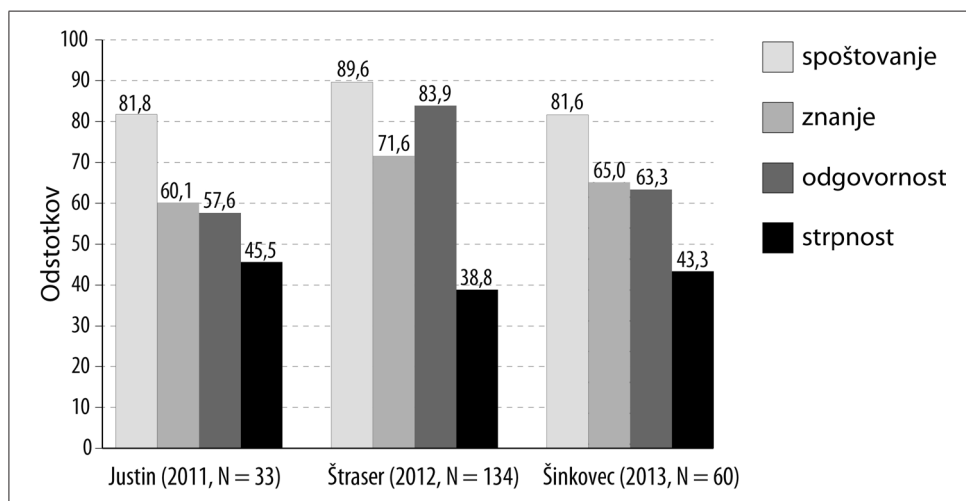
Sledi skupina srednje pogosto izbranih vrednot, te so prisotne med 10,00 % in 19,00 %: prijateljstvo (11 šol ali 18,33 %), lepo vedenje (10 šol ali 16,66 %), zdravje (9 šol ali 15,00 %), pozitivna samopodoba (8 šol ali 13,33 %). Po 7-krat (11,66 %) so bile izbrane vrednote strokovnost in usposobljenost, zaupanje ter medsebojni odnosi.

Največja je skupina redko izbranih vrednot (petkrat in manj), kar kaže na pestrost in svobodo pri izbiri vrednot. Petkrat (8,33 %) je bila izbrana vrednota doslednost; štirikrat (6,66 %) so bile izbrane vrednote: kakovostno delo, primeren odnos do šolske lastnine, pravičnost, komunikacija, sprejemanje drugačnosti; trikrat (5,00 %) so šole izbrale naslednje vrednote: kultura in kulturna dediščina, pripadnost, red, enakovrednost in enakopravnost in iskrenost; dvakrat (3,33 %) so bile izbrane samostojnost, vztrajnost, aktivno državljanstvo, razvoj posameznika, samostojno razmišljanje, nenasilje; enkrat (1,66 %) pa kakovostno preživet prosti čas, narodna identiteta, optimizem, soočanje s težavami, primerni delovni pogoji, prepoznavnost v okolju, celovitost, primeren odnos do hrane, socialne spretnosti, empatija, demokratičnost, razumevanje, potrpežljivost in odprtost.

Na Sliki 8 vidimo primerjavo rezultatov naše raziskave z rezultati raziskave Justinove (2011), ki je raziskala 33 vzgojnih načrtov, in Štraserjeve (2012), ki je raziskala 134 vzgojnih načrtov. Preseneča neverjetno ujemanje odstotkov, predvsem med raziskavo Justinove in našo raziskavo. Razvidno je, da so v vseh treh raziskavah na vrhu iste vrednote (spoštovanje, znanje, odgovornost in strpnost), tudi njihov delež je primerljiv. Poglejmo posamezne vrednote in njihove deleže.

Spoštovanje je v raziskavi Justinove izbralo 81,81 % šol (to je 27 šol od 33), v naši raziskavi 81,66 % (49 od 60 šol), v raziskavi Štraserjeve pa kar 89,55 % (izbralo jo je 120 od 134 šol), kar še bolj poudari pomen te vrednote v slovenskih osnovnih šolah. Vrednota znanje in kompetence vseživljenjskega učenja je bila v raziskavi Justinove izpostavljena v 60,1 % šol, v naši raziskavi v 65 %, v raziskavi Štraserjeve pa v 71,64 % šol, kar je malo več od prvih dveh raziskav. Odgovornost je bila v raziskavi Justinove izbrana v 57,5 % šol, v naši pa v 63,3 % šol, v raziskavi Štraserjeve kar 83,58 %. Na drugem in tretjem mestu sta znanje in odgovornost v vseh treh raziskavah, le da je v raziskavi Štraserjeve odgovornost za več kot 10 % pred znanjem. Strpnost je bila v raziskavi Justinove izbrana v 45,5 % šol, v naši v 43,3 % šol, pri Štraserjevi pa v 38,8 %, kar je skoraj identično.

Razlika v raziskavah se pokaže v vrednoti učenje in delovne navade, ki je v raziskavah Justinove in naše na petem mestu (26,7 %), pri Štraserjevi pa učenje prehitri strpnost za nekaj odstotkov in je na četrtem mestu (42,53 %). Na šestem in sedmem mestu sta po Štraserjevi odnos do okolja (47 šol, kar je 35,07 %) in varnost (41 šol, torej 30,59 %), kar se ponovno ujema z našo raziskavo, le da so odstotki pri Štraserjevi višji. Vidimo, da tri raziskave kažejo zelo podobne rezultate.



Slika 8: Najpogosteje izbrane vrednote v raziskavah Justin, Štraser, Šinkovec (v odstotkih).

Glede našega raziskovalnega vprašanja, katere vrednote so izbrale osnovne šole v vzgojnih načrtih, lahko poročamo: Najbolj pogosto izbrane vrednote po podatkih iz naše raziskave so spoštovanje (81,67 %), znanje (65 %) in odgovornost (63,33 %). Naše predvidevanje se je povsem potrdilo. V naši raziskavi in v raziskavi Štraserjeve je prvih sedem vrednot istih, le nekatera mesta med njimi se zamenjajo, po odstotnih vrednostih se nekoliko razlikujejo. Vse tri raziskave potrjujejo, da je spoštovanje najbolj cenjena vrednota.

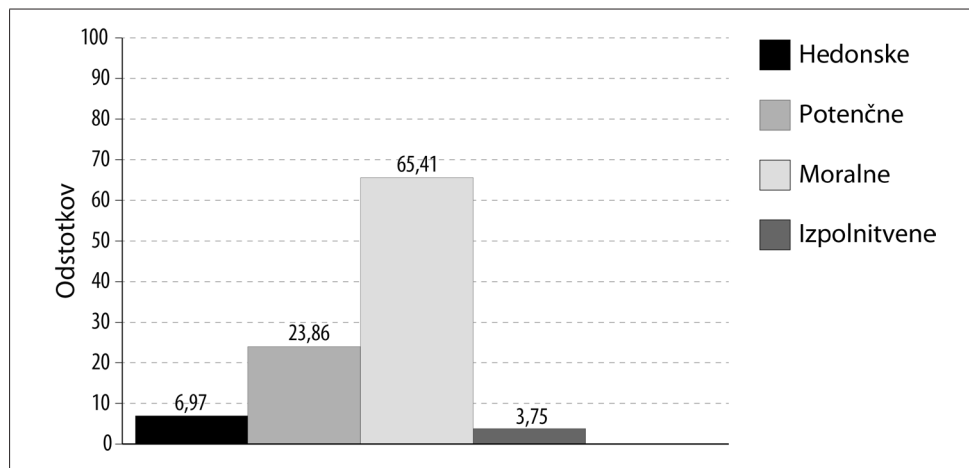
Raziskovalno vprašanje 1.2: Katere vrste vrednot so šole izbrale?

Drugo raziskovalno vprašanje je, v katero kategorijo vrednot sodijo izbrane vrednote v vzgojnih načrtih. Uporabili smo Muskovo klasifikacijo vrednot (2000) in vsako vrednoto kodirali, označili smo jo z začetno črko tipa vrednot: H (hedonske), P (potenčne), M (moralne) in I (izpolnitvene) (glej Preglednico 13). Na Sliki 9 v deležih prikazujemo izbrane vrednote, ki smo jih razporedili v štiri kategorije po Musku.

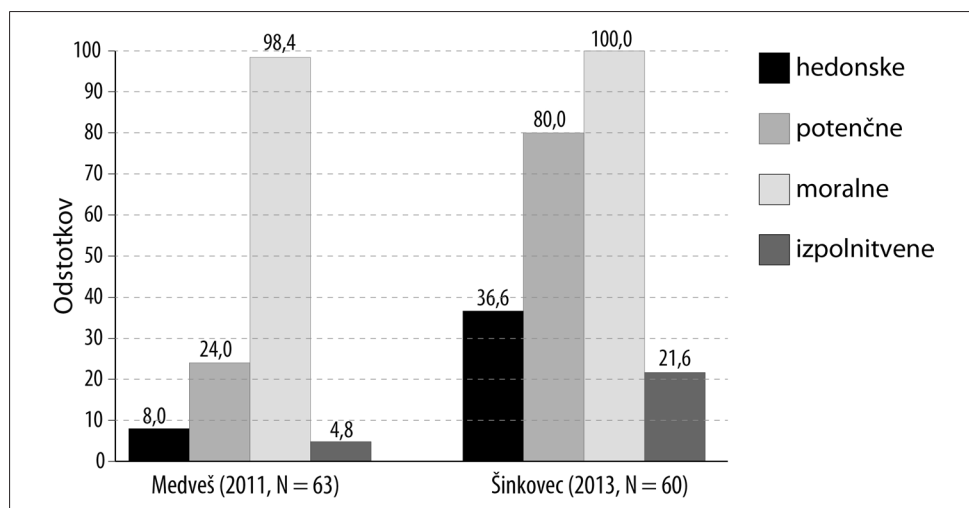
Iz Preglednice 13 je razvidno, da so osnovne šole v vzgojnih načrtih navedle skupaj 373 vrednot, ki smo jih kodirali. Na Sliki 9 so te vrednote razporejene v štiri kategorije po Musku, velikost skupin teh vrednot pa je prikazana v odstotkih. Šole so 26-krat navedle hedonske vrednote (6,97 % vseh vrednot), 89-krat potenčne (23,86 %), 244-krat moralne

(65,41 %) in 14-krat izpolnitvene (to je 3,75 % vseh izbranih vrednot v naši raziskavi).

Sedaj lahko primerjamo naše rezultate z rezultati drugih raziskav (Justin, Medveš, Štraser). Medveš je v svoji raziskavi prikazal odstotke šol, ki so izbrale določen tip vrednot, zato smo po njegovi metodologiji primerjali tudi naše podatke. Slika 10 prikazuje primerjavo rezultatov dveh raziskav.



Slika 9: Najpogosteje izbrane vrednote po kategorijah (v odstotkih, N = 373).

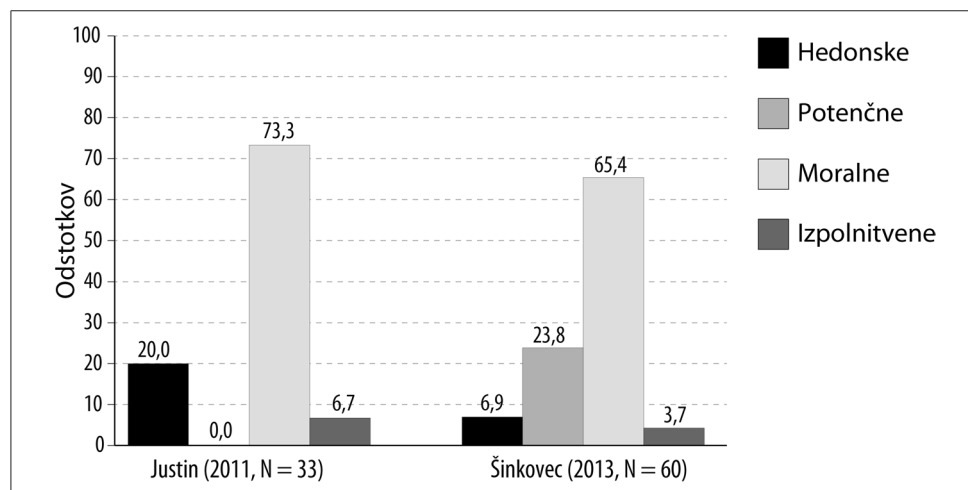


Slika 10: Izbrane vrednote po kategorijah v raziskavah Medveš in Šinkovec (v odstotkih).

Že na prvi pogled je na Sliki 10 opazna primerljiva razporeditev kategorij ter nekatera razhajanja. V raziskavi Medveša (2011) so bile moralne vrednote izbrane v 98,4 % šol, v naši raziskavi so vsaj eno od moralnih vrednot izbrale vse šole (100 %); v Medveševi raziskavi je potenčne vrednote izbralo 24 % šol, v naši raziskavi so bile prisotne v 80 %

šol; hedonske vrednote so po Medveševih podatkih izbrane v 8 % šol, v naši raziskavi pa v 36,67 % šol in izpolnitvene vrednote so bile v raziskavi Medveša izbrane v 4,8 % šol, v naši pa v 21,66 % šol. Pri izboru hedonskih, potenčnih in izpolnitvenih vrednot je vrstni red enak, razmerje je zelo podobno, le da so odstotki v naši raziskavi precej višji. Iz objavljenega članka vidimo, da so vrednote pri Medvešu enako kategorizirane kot v naši raziskavi (vsaj pri tistih, ki jih omenja), zato lahko sklepamo, da vzrok razlik v rezultatih ni v morebitni različni kategorizaciji.

Sedaj primerjajmo še rezultate naše raziskave z raziskavo Justinove (2011). S Slike 11 preberemo, da največje število vseh vrednot, zapisanih v vzgojne načrte osnovnih šol, spada v kategorijo moralnih vrednot, pri Justinovi je teh 73,3 %, v naši raziskavi pa 65,41 %; hedonskih vrednot v raziskavi je pri Justinovi 20 %, v naši raziskavi pa 6,97 %; sledijo izpolnitvene vrednote, katerih je v raziskavi Justinove 6,7 %, v naši pa 3,75 %. Deleži so zelo podobni v treh kategorijah, očitna razlika pa je pri potenčnih vrednotah, ki jih Justinova sploh ne omenja, v naši raziskavi pa smo jih našli za 23,86 %.



Slika 11: Izbrane vrednote po kategorijah v raziskavah Justin in Šinkovec (v odstotkih).

Zakaj se pojavijo razlike v odstotkih? Če pogledamo kategorizacijo obeh raziskav, vidimo, da je Justinova delovne in učne navade uvrstila med moralne vrednote, mi smo to vrednoto uvrstili med potenčne vrednote. Različno smo uvrstili tudi znanje; Justinova med izpolnitvene vrednote, mi med potenčne (enako je kategoriziral Medveš, 2011). Musek (2000) znanja ne kategorizira eksplicitno, med izpolnitvene vrednote uvršča resnico in modrost, kar pa ni isto kot znanje. Če znanje pojmuje kot sredstvo, ki človeku nudi možnost, da z njim kaj stori ali doseže, ga uvrščamo med potenčne vrednote, če znanje pojmuje kot cilj ali smoter, ga uvrščamo med izpolnitvene vrednote (Musek, 2010; 2014). Druge vrednote smo kategorizirali enako. Način kategorizacije vpliva na različne rezultate, toda ne pojasni vseh razlik. Razlike se verjetno

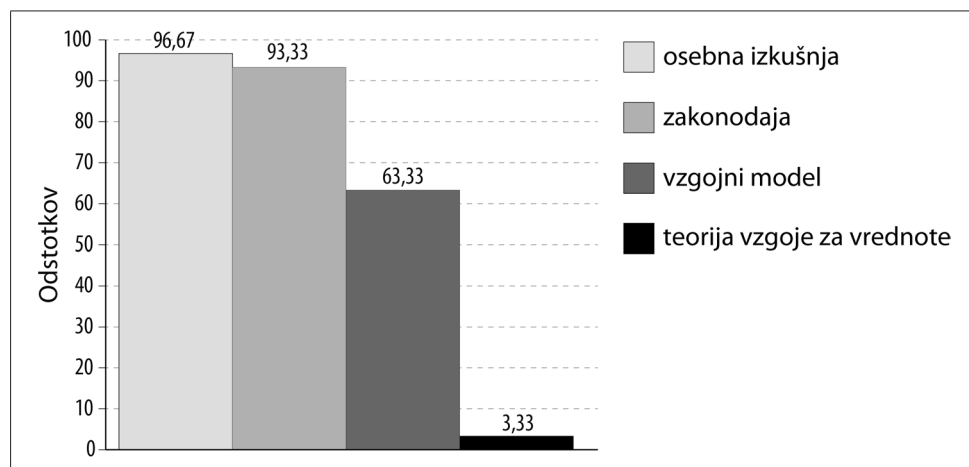
pojavnajo tudi zaradi različnih šol v raziskovalnem vzorcu.

Na naše drugo raziskovalno vprašanje odgovarjamo, da so najbolj pogosto izbrane moralne vrednote, sledijo potence, nato hedonske in nazadnje izpolnitvene. Do skoraj enakih rezultatov so prišli tudi drugi avtorji (Medveš, 2011; Justin, 2011; Štraser, 2012). Torej so v vzgojnih načrtih najbolj pogosto izbrane moralne vrednote, najmanj pogosto pa izpolnitvene.

Raziskovalno vprašanje 1.3: Na podlagi česa so šole izbrale vrednote?

Naslednje vprašanje je bilo, na podlagi česa so šole izbirale vrednote. Ker je pri izboru vrednot sodelovalo veliko število ljudi (učitelji, učenci in starši), kot smo videli v predstavitvi raziskovalnega vzorca, smo predpostavljali, da je glavni vir izbora vrednot osebna izkušnja. Ker pa šole zavezuje zakonodaja in drugi dokumenti, smo predvidevali, da so šole pri naboru in izboru vrednot upoštevale tudi zakonodajo. Ob tem nas je posebej zanimalo, ali so šole, ki imajo vzgojni koncept ali model, pri izbiri vrednot upoštevale tudi vzgojne modele, na primer, če se šola deklarira, da je zdrava šola, predvidevamo, da to vpliva na izbor vrednot. Zanimalo nas je tudi, ali so šole uporabljale teorijo vzgoje za vrednote.

V vprašalniku za intervju je bilo pod številko 9c vprašanje, ali je na izbor vrednot vplivala osebna izkušnja, zakonodaja, vzgojni model ali teorije vzgoje. Na Sliki 12 so prikazani podatki iz odgovorov na to vprašanje, v zbirniku odgovorov 1.3 9c so zbrani vsi odgovori.



Slika 12: Dejavniki, na podlagi katerih so šole izbirale vrednote (v odstotkih, N = 30).

Iz podatkov vidimo, da je v prvi vrsti (29 šol oziroma 96,67 %) na izbor vrednot vplivala osebna izkušnja udeleženi v procesu oblikovanja vzgojnega načrta. Način dela je bil tak, da so šole želele, da udeleženi vnesejo svojo osebno noto: »Najbolj je vplivala osebna izkušnja, ker smo to tudi želeli« (OŠ 4). Nabor vrednot se je torej v veliki meri sestavljal iz osebnih idealov oziroma iz osebnih prepričanj: »Ljudje so

izražali svoje mnenje in svoje prepričanje« (OŠ 1). »To je osnovno izhodišče« (OŠ 2). V izpisih intervjujev je razvidna tudi stopnja vpliva osebne izkušnje na izbor vrednot. Nekatere besede in besedne zveze, ki nabor vrednot na podlagi osebne izkušnje postavijo zelo visoko, se pojavijo skupaj 18-krat, kar pomeni 60 % šol: osebna izkušnja kot ‚najbolj‘ pomemben (10 šol) ali ‚glavni‘ (3 šole), ‚ključni vir‘ (2 šoli), ‚največji‘ (2 šoli) ali ‚osnovno izhodišče‘ (1 šola) nabora vrednot. Tako so šole poudarile pomen osebne izkušnje.

Ker so šole v začetni fazi oblikovanja vzgojnega načrta naredile SWOT analizo³⁸, so rezultate upoštevale tudi pri izboru vrednot, kar je nekaj šol posebej poudarilo, zato šole poročajo, da so na izbor vrednot vplivale »potrebe, ki smo jih zaznali« (OŠ 10), upoštevali so »hkrati potrebe šole, kar so posamezniki zaznavali kot potrebne in pomembne« (OŠ 22), vplivale so tudi »potrebe, ki so jih čutili učitelji in starši: težave z vedenjem otrok, zato poudarek na varnosti in odgovornosti« (OŠ 25).

Drugi podatek, ki ga preberemo iz tabele, je, da je velika večina šol (28 oziroma 93,33 %) pri izboru vrednot upoštevala zakonodajo in druge pomembne dokumente, na primer Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju. Pod besedo ‚zakonodajaj‘ smo v intervjuju spraševali o pomembnih zavezujočih dokumentih. Tega vira izbora vrednot nista potrdili samo dve šoli; za eno nimamo podatka, druga pa vzgojnega načrta ni delala po utečenem modelu, ker je imela že prej zelo podrobno izdelan vzgojni koncept. Na izbor vrednot je zakonodaja vplivala predvsem v začetni fazi, ko so šole iskale začetni nabor vrednot, ki so jih ponudile v razpravo: »Zakonodaja je osnovni okvir, ki smo ga upoštevali, to je bilo izhodišče razmišljanja, saj so cilji in vrednote, zapisani v zakonu osnovne šole, vodilo vsem« (OŠ 3). Zakonodajni okvir je bil za večino šol na začetku nujno in dobrodošlo izhodišče: »Zakonodaja postavlja pomemben skupni okvir za pogovor« (OŠ 4). Šole so čutile potrebo, da »uskklajeno delujejo s cilji zakonodaje« (OŠ 15). Intervjuvanci navajajo še, da je zakonodaja ‚osnova‘, ‚potrben okvir‘, ‚nujni okvir‘, ‚pomemben skupni okvir‘, ‚ozadje‘ ipd.

Na izbor vrednot so v precejšnji meri vplivali tudi vzgojni modeli (19 šol oziroma 63,33 %). Šole, ki nimajo vzgojnega modela, tega vidika ne poznajo. Naravno je, da so na primer eko šole v nabor vrednot vključevale vrednote, povezane s skrbnostjo do narave. Vzgojni model je vplival »pri izboru vrednot, odnosu do hrane, narave, lastnine« (OŠ 1). Vzgojni model »je osnovna filozofija šole in vpliva na izbor vrednot in dejavnosti« (OŠ 2). Najbolj jasen okvir daje šolam Unescova pedagogika, omenjenih pa je bilo še več, na primer: »gestalt pedagogika, Glasserjev sistem« (OŠ 14), »Muskova klasifikacija vrednot« (OŠ 15). Vzgojni model lahko zelo vpliva na izbor vrednot in drugih dejavnosti, kajti »postala je filozofija šole« (OŠ 24).

³⁸ »Izbrali smo analizo SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) oz. matriko PSPN (prednosti, slabosti, priložnosti, nevarnosti), ki smo jo priporočali šolam ...« (Štraser, 2011, str. 47).

Iz odgovorov vidimo, da teorijo vzgoje za vrednote omenja le ena šola (3,33 %), kar je zelo malo. Po eni strani je to zato, ker so odgovarjali praktiki, po drugi pa tudi zato, ker stroka praktikom ni ponudila ustrezne teorije za pripravo vzgojnega načrta. Predvidevali smo, da so se šole pri izboru vrednot naslanjale predvsem na osebno izkušnjo, na zakonodajo in na vzgojni model, če ga imajo. Podatki raziskave naše predvidevanje potrjujejo. Podatki tudi kažejo na pomanjkanje teorije vzgoje za vrednote.

Raziskovalno vprašanje 1.4: *Vloga vrednot v življenju šole*

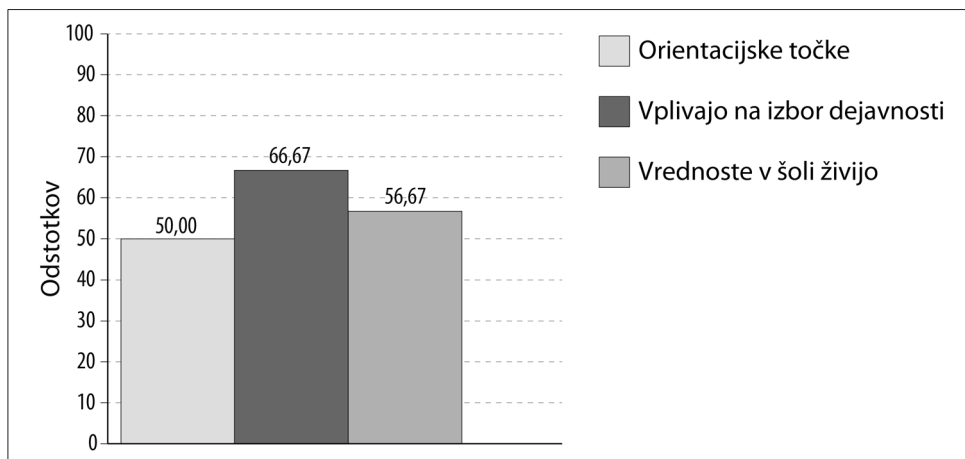
Četrto raziskovalno vprašanje o vrednotah je bilo, kako izbrane vrednote živijo v šolski praksi. V prvih treh raziskovalnih vprašanjih smo videli, katere vrednote in katere vrste vrednot so šole izbrale in na kaj so se pri izboru opirale. Sedaj nas zanima, kako so vrednote postale del življenja šole oziroma, kako so vstopile v vzgojno delovanje.

Predvidevali smo, da so ravnatelji, ki verjamejo v motivacijsko moč vrednot, izkoristili priložnost in vzgojni načrt, predvsem pa vrednote, ki so zapisane v vzgojnih načrtih, uporabili za motiviranje šolske skupnosti. Podatke o vlogi vrednot v šolski skupnosti smo črpali iz vprašanj pod številko 9 in 11. Rezultati so sledeči.

Najprej navajamo primer odgovora ravnateljice, ki je takole opisala vlogo vrednot v šoli: »Vrednote so postale orientacijske točke, služijo za izbor dejavnosti, nagovore, pogovore v razredu, s starši. Vrednotam smo posvetili veliko časa, želeli smo, da vsak da sebe in najde sebe v njih, ker smo želeli, da je to res naša vizija. Vsi so sodelovali: učitelji, učenci, starši. Vsak je čutil, da je šola njegova organizacija. Postala je del poistovetenja s šolo, identifikacija in skupna filozofija« (OŠ 4). V tej izjavi je več vidikov.

Vse odgovore smo kodirali in izoblikovale so se tri skupine odgovorov: (1) vrednote so orientacijske točke, (2) vrednote vplivajo na izbor dejavnosti, (3) vrednote na šoli živijo. V nadaljevanju bomo vsako skupino predstavili s kratkim opisom in navedbo nekaterih primerov odgovorov. Prvo in tretjo skupino smo razdelili še na podskupine.

Na Sliki 13 vidimo, da so v prvi skupini odgovorov šole, ki vrednote doživljajo kot orientacijske točke, ki kažejo smer potovanja (15 šol ali 50 %): »vrednote so postale orientacijske točke«, »vrednote so kot življenjske smernice«, »smerokaz«, »vodilo šole«. Vrednote vodstva šol doživljajo kot tisto, kar daje smer misli in dejavnosti. Vrednote »nas vedno znova spomnijo na naše osnovno poslanstvo« (OŠ 27). Šole vrednote doživljajo kot izhodišče: »vrednote služijo kot izhodišče« (OŠ 11), predstavljajo temelj, so oporne ali referenčne točke: »Vrednote so pomembne referenčne točke« (OŠ 6), »vsako leto se opiramo nanje« (OŠ 28). Šole vlogo vrednot ubesedijo tudi kot glavno filozofijo vzgoje; menijo, da vrednote »osmišljajo«, so obzorje razmišljanja: »Vrednote so bistvene, iz njih izhaja glavna filozofija vzgoje« (OŠ 30). Ti opisi se povsem skladajo s teorijo vrednot. Vrednote ustvarjajo miselno obzorje, so referenčne, izhodiščne, oporne ali orientacijske točke.



Slika 13: Vloga vrednot v življenju šole (v odstotkih, N = 30).

V drugo skupino smo uvrstili odgovore šol, ki vrednote doživljajo v tesni povezanosti z vzgojnimi dejavnostmi, saj so vrednote izhodišče za izbor dejavnosti (20 šol oziroma 66,67 %): »Vrednote so ... smernice za izbor vzgojnih dejavnosti« (OŠ 8). Šole vidijo tudi, da vrednote postajajo cilj vzgojnih dejavnosti (2 šoli): »Vrednote so ... glavni cilji vzgojnega delovanja« (OŠ 13). Vrednote tudi osmišljajo vzgojne dejavnosti: »Vrednote osmišljajo vse dejavnosti« (OŠ 18). S stališča vodstev šol vrednote služijo za izbor dejavnosti in hkrati postajajo ciljne točke, h katerim preko dejavnosti želijo priti, zato osmišljajo vsako vzgojno dejavnost. V tem smislu postajajo motivacijske točke: »Vrednote so pomembne, kličejo k sodelovanju, skupnem prizadevanju za njihovo uresničevanje« (OŠ 3).

V tretjo skupino odgovorov smo uvrstili šole, ki ponazarjajo različne pokazatelje življenja vrednot na šoli (17 šol ali 56,67 %). Prvi vidik je notranja povezanost, odgovornost in sodelovanje članov šolske skupnosti. Ker so pri izboru sodelovali učitelji, učenci in starši, v nekaterih šolah poudarjajo, da jih vsi doživljajo kot svoje: »Vrednote so postale pomemben del šolskega življenja. Nanje se obračamo, jih imamo za pomembne, ker smo jih sami izbrali« (OŠ 3). Vsak član šolske skupnosti je s svoje strani prispeval k izboru vrednot, zato čutijo izbrane vrednote kot svoje. Tako raste pripadnost in s tem soodgovornost, da na šoli ustvarjajo svojo kulturo življenja: »Vsi nosimo odgovornost za življenje skupnosti, ker smo vsi del te skupnosti« (OŠ 21). Odgovornost vključuje tudi sodelovanje, skupno prizadevanje: »Vrednote so pomembne, kličejo k sodelovanju, skupnem prizadevanju za njihovo uresničevanje« (OŠ 3). Da člani šolske skupnosti doživljajo vrednote kot svoje in se čutijo odgovorne, da ustvarjajo skupno kulturo življenja in pri tem želijo sodelovati, ustvarja del identitete šole. Pri tem pride do izraza avtonomija šole. Krepi se povezanost, saj člane skupnosti poveže med seboj v skupnem prizadevanju. Kot smo že videli, ravnateljica pravi: »Želeli smo, da vsak da sebe in najde sebe v njih, ker smo želeli, da je to res naša vizija. Vsi so sodelovali: učitelji, učenci, starši. Vsak je čutil, da je šola njegova organizacija. Vrednote so vodile

v poistovetenje s šolo, v identifikacijo« (OŠ 4). Druga je razložila, da se vzgojni načrt »odraža v vseh nagovorih, stikih z učenci, učitelji in starši. To daje identiteto šoli« (OŠ 18). Vrednote kot orientacijske točke ustvarjajo miselno obzorje in postajajo identifikacijske točke, ki krepijo identiteto šole. Te vidike smo videli že v teoriji o vrednotah. Pri tem je pomembno, da so učitelji dobili svoje potrebno miselno obzorje: »Učiteljem je bila podana smer razmišljanja« (OŠ 7). V tem duhu beremo tudi izjavo: »Z vrednotami in vizijo smo hoteli bolje zapisati to, za kar se trudimo« (OŠ 15).

Nekateri ravnatelji poudarjajo, kako pomembno je poenotiti idealni in realni jaz. »Temeljno je ves čas povezovati vrednote in dejavnosti. Da se to poenoti, da se vzpostavi povezava med idealnim in realnim« (OŠ 7). Vrednote je treba prevesti v življenje, saj same po sebi lahko ostajajo lepe, toda prazne besede: »Vrednote je potrebno pretvoriti v prakso« (OŠ 7).

Ravnatelji vrednote uporabljajo v ključnih trenutkih življenja šole: »Besede, ki vključujejo vrednote šole, so vedno poudarjene in vključene v sporočila ravnateljice – učencem, učiteljem in staršem« (OŠ 30). Podobno je poudarilo še nekaj vodstev šol. Ne samo za ravnatelje, tudi za druge so vrednote dobro izhodišče življenja: »Vrednote so postale orientacijska točka pri mnogih dejavnostih, nastopih, izbiri dejavnosti« (OŠ 9).

Vrednote postanejo izhodišče za moralno učenje: »Otroke je treba naučiti pravilnega ravnanja, ravnanja v skladu z vrednotami. Ko imamo svoje vrednote, vemo, za kaj si prizadevamo« (OŠ 7). Vrednote spodbujajo pogovor: »Vrednote služijo kot izhodišče za pogovor med učitelji, starši in učenci« (OŠ 11). Šole so vzgojni načrt povezovale tudi z obliko družbenega življenja, z demokracijo. Vrednote oblikujejo socialno razsežnost posameznikovega življenja in pomagajo oblikovati demokratično zavest: »Vemo, da je demokracija velika stopnja urejenosti, zato se trudimo za urejene odnose, urejeno šolo, urejeno komunikacijo« (OŠ 26). Zato je zanimivo, da šole vrednot ne vidijo samo na svoji šoli, ampak tudi zunaj nje, saj je šola vpeta v celotno družbo, povezuje se z drugimi šolami: »Uspešno opozarjanje na nujnost spoštovanja temeljnih človeških vrednot (v mestu in na tekmovanjih na državni ravni)« (OŠ 13).

Lahko zaključimo, da šole vrednote zaznavajo kot zelo pomembne v življenju šole: ustvarjajo filozofijo, torej miselno obzorje, služijo pri izboru dejavnosti in na različne načine vstopajo v življenje šole: ustvarjajo notranjo povezanost, odgovornost in sodelovanje članov skupnosti, krepijo identiteto skupnosti, povezujejo idealno in realno raven življenja ter služijo kot izhodišče za etično vzgojo.

Ob sklepu tega raziskovalnega vprašanja želimo opozoriti na tri odgovore, ki zaslužijo posebno pozornost. Zelo zanimivo je, da je neka šola prenovila vzgojni načrt in dopolnila tudi vrednote: »Vrednote so postale zelo pomembne, zato smo jih v prenovljenem vzgojnem načrtu dopolnili in si razdelili naloge« za njihovo udejanjenje (OŠ 6). Da je šola prenovila tudi vrednote v vzgojnem načrtu, kaže na to, da so vrednote res postale pomemben del skupne zavesti in kulture šolske skupnosti. Druga šola pa je poročala, da vzgojni načrt in s tem tudi vrednote, ni »služil kot direktna pomoč pri vzgojnem delu«

(OŠ 16). Ta šola je že pred uvedbo vzgojnega načrta veliko delala na pedagoškem modelu in s tem jasno opredelila vizijo šole, skrbi za red in delovne pogoje, medosebne odnose, učno uspešnost, dobro komunikacijo s starši, tako da vzgojni načrt ni prinesel novosti, ampak je postal le potrebna obveznost. Med najbolj presenetljive, pa tudi zaskrbljujoče pojave sodi poročilo ravnateljice, ki je imela vsak teden pogovor z učenci o vrednotah, vendar je po nalogu inšpektorja s tem prenehala: »zaradi prijave je inšpektor to prepo-vedal« z obrazložitvijo, da »so otroci preobremenjeni« (OŠ 30).

6.4.2 Vzgojne dejavnosti: s čim želijo šole doseči načrtovane vzgojne cilje

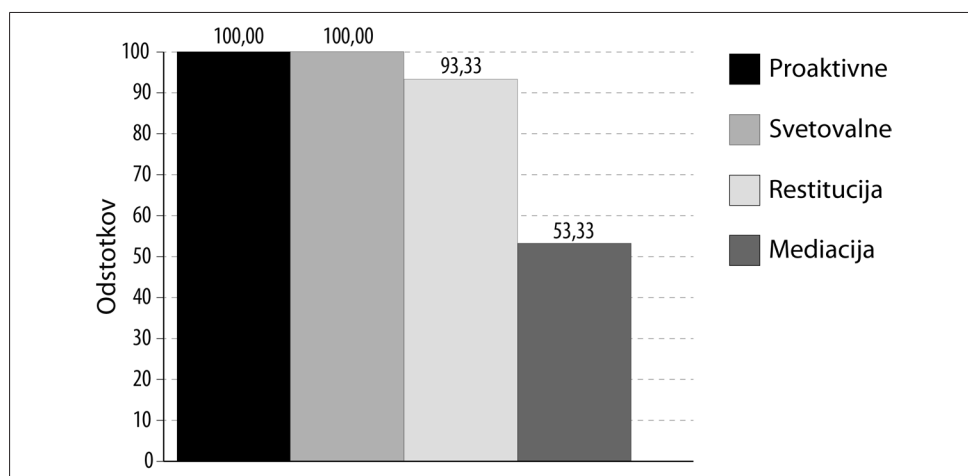
Prvi cilj raziskave je bil usmerjen v spoznavanje vrednot, zato smo se s štirimi raziskovalnimi vprašanji v prvem sklopu posvetili vrednotam. Drugi cilj raziskave je usmerjen v proučevanje vzgojnih dejavnosti, preko katerih šole želijo doseči vzgojne cilje. Vzgojnih dejavnosti v vzgojnih načrtih je v šolah zelo veliko, vendar nimamo namena delati dolgih spisikov vseh dejavnosti. Vzgojne dejavnosti smo raziskovali v luči treh raziskovalnih vprašanj. Prvo raziskovalno vprašanje v tem sklopu je usmerjeno v pregled vzgojnih dejavnosti v vzgojnih načrtih, ki so bile predlagane v Priporočilih (2008). Zanimalo nas je, katere vzgojne dejavnosti, ki so jih Priporočila ponujala šolam, so bile uvrščene v vzgojne načrte. Z drugim raziskovalnim vprašanjem smo raziskali dobre in izvirne rešitve v vzgojnih načrtih, ki jih šole tako ocenjujejo. S tretjim raziskovalnim vprašanjem smo pregledali razloge, s katerimi so šole uteme-ljevale izbor vzgojnih dejavnosti.

Raziskovalno vprašanje 2.1: *Vzgojne dejavnosti v vzgojnem načrtu, ki so bile predlagane v Priporočilih*

Raziskovalno vprašanje 2.1 je bilo, katere vzgojne dejavnosti, ki so bile predlagane v Priporočilih, so šole izbrale in jih zapisale v vzgojni načrt. Še bolj natančno, zanimalo nas je, ali vzgojni načrt vsebuje proaktivne vzgojne dejavnosti, svetovanje, restitucijo in mediacijo (Priporočila, 2008). Predvidevali smo, da je večina šol izbrala osnovne vzgojne dejavnosti, ki so bile omenjene v Priporočilih. Te podatke smo pridobili ob pregledu vzgojnih načrtov šol in jih preverili v intervjujih. Odgovore na vprašanja znotraj tega sklopa smo pridobili iz odgovorov na vprašanje št. 11. Na Sliki 14 so ti podatki predstavljeni.

Iz podatkov je razvidno, da so vse šole v svoje vzgojne načrte zapisale mnoge proaktivne vzgojne dejavnosti in svetovanje. Vse vzgojne dejavnosti so v nekem smislu preventivne in proaktivne, zato večina vzgojnih dejavnosti v vzgojnih načrtih sodi v ta sklop in je razumljivo, da so vse šole zapisale, da so proaktivne dejavnosti del vzgojnega načrta. Znotraj tega pa so seveda velike razlike. Ker imamo v slovenskih osnovnih šolah šolsko svetovalno službo, smo pričakovali, da imajo vse šole v svojih vzgojnih načrtih zapisano tudi svetovalno delo. Ko smo pregledali vzgojne načrte 30 šol, kjer smo izvedli

intervjuje, smo videli, da imajo vse izbrane šole tudi svetovanje kot pomemben del vzgojnih dejavnosti. V fazi oblikovanja raziskovalnega vprašanja nismo bili gotovi, kako je z restitucijo in mediacijo. Predvidevali smo, da so ju mnoge šole izbrale, težko pa je bilo oceniti, koliko je takih šol. Priporočila (2008) so šolam svetovala, naj obe dejavnosti vključijo v vzgojni načrt. Vidimo, da je restitucijo vključilo 28 od 30 šol, to je 93,33 % šol, kar je zelo veliko. Mnoge šole so v intervjuju poudarile, da imajo z restitucijo dobro izkušnjo. Drugače je z mediacijo, ki jo uporablja 16 šol, to je 53,33 %, kar je še vedno velik odstotek. Mediacija zahteva več znanja, je bolj kompleksna dejavnost in je zelo odvisna od dodatnega izobraževanja. Ena šola je poudarila, da kjer je pravi mentor, so tudi pravi rezultati mediacije.



Slika 14: Delež vzgojnih dejavnosti, ki so jih šole izbrale v skladu s Priporočili (2008) (v odstotkih, $N = 30$).

Na raziskovalno vprašanje 2.1 lahko odgovorimo, da so šole skoraj v celoti sledile Priporočilom (2008) in v svoje vzgojne načrte vključile proaktivne vzgojne dejavnosti, svetovanje in restitucijo, mediacijo pa so uvedle tiste šole, ki so za to imele usposobljeno osebje. Naše predvidevanje, da so šole pri izboru vzgojnih dejavnosti močno sledile Priporočilom, se je potrdilo.

Raziskovalno vprašanje 2.2: Dobre in izvirne vzgojne dejavnosti

Naslednje raziskovalno vprašanje o vzgojnih dejavnostih (2.2) je bilo, katere dejavnosti šole iz svoje prakse ocenjujejo kot posebno dobre ali izvirne. Med množstvom dejavnosti, ki se dogajajo na šoli, tudi na vzgojnem področju, saj je to zelo široko, smo predvidevali, da so vodstvu šole določene dejavnosti posebno pri srcu. Včasih zato, ker dajejo dobre rezultate, drugič zato, ker so izvorno njihove, tretjič zato, ker so nove in so jih veseli, da so jih uvedli. V intervjuju je bilo pod številko 12 sledeče vprašanje: Katere rešitve, pobude v vzgojnem načrtu vaše šole se vam zdijo svojske, dobre, izvirne, kar vam res pomaga, na kar ste ponosni? V vseh intervjujih so se vodstva šol na to

vprašanje odzvala z veseljem in entuziazmom. V tem vprašanju je vsaka šola navedla več dejavnosti, vsega skupaj smo našli kar 91 dejavnosti na 30 šolah. Odgovore smo zbrali v zbirniku, jih kodirali in ker so dejavnosti zelo različne, razdelili v štiri skupine: dejavnosti splošnega značaja; dejavnosti oblikovanja osebnosti; dejavnosti, povezane s konflikti in prekrški; dejavnosti, povezane s starši.

Preglednica 14: Vrste vzgojnih dejavnosti

	Skupine odgovorov	Število	Odstotek (N=91)
1.	Dejavnosti splošnega značaja	23	25,27
2.	Dejavnosti, ki oblikujejo osebnost	45	49,45
3.	Dejavnosti, ki so povezane s konflikti, prekrški in nedopustnim vedenjem	18	19,78
4.	Dejavnosti, povezane s starši	5	5,49
	Skupaj	91	100,00

V prvo skupino odgovorov (Preglednica 14) smo uvrstili vzgojne dejavnosti iz vzgojnih načrtov, ki so splošnega značaja. Sem sodi 23 dejavnosti, kar je 25,27 % od vseh, ki so jih šole skupaj navedle. Šole so poudarile, da je izbor vrednot »dobra stvar« (OŠ 3), saj »predstavljajo osrednji del« (OŠ 13) vzgojnega načrta in »dajejo šoli identiteto« (OŠ 18, 21). Zelo zanimivo je, da so šole kot dobro stvar poudarile prav vrednote. Če to povezujemo z vprašanjem 1.4, je razumljivo, saj so tam poudarile, da so vrednote podlaga za vse dejavnosti in obzorje razmišljanja. Poleg vrednot je ena šola posebej izpostavila »akcijski načrt« (OŠ 19), v katerem šola opredeli, kaj bo določeno leto delala na vzgojnem področju. V ta sklop sodijo tudi vse pobude za samoevalvacijo vzgojnega dela (OŠ 7), refleksija (OŠ 13, 19), pogovori z razredniki, ko se načrtuje, postavlja kriterije, vrednoti delo (OŠ 23), pregleda »polletno vzgojno poročilo« (OŠ 28), »poenoti kriterije strokovnih delavcev« (OŠ 25). Ena šola je poudarila pomen vloge razrednika (OŠ 25).

K splošnemu značaju vzgojnih dejavnosti sodi tudi učenje opazovanja učencev, postavljanje kriterijev vedenja in sistematično spremljanje vedenja učencev. Na eni šoli so uvedli »opazovanje vedenja otrok daljši čas« (OŠ 19), da so se učili videti spremembe v vedenju otrok, da so učitelji videli napredek v vedenju. Nekatere šole poročajo, da »učitelji sproti beležijo opažanja« (OŠ 8), s tem laže sledijo procesu v komunikaciji z učenci in starši. Opažanja beležijo v »zeleni zvezek« (OŠ 17), v »vzgojno mapo« (OŠ 14, 23), »VIP mapo« (OŠ 30) in »vzgojni dnevnik« (OŠ 28), kjer beležijo kršitve in napake ali pohvale. Da lahko opazujejo vedenje in ga vrednotijo, potrebujejo kriterije opazovanja. Ena šola je uvedla kodeks vedenja učiteljev, učencev in staršev (OŠ 13). Tako imajo vsi udeleženi v vzgojnem procesu jasne referenčne točke vedenja, ki tako postane preverljivo.

V drugo skupino odgovorov smo uvrstili vzgojne dejavnosti, ki imajo značaj oblikovanja osebnosti. V ta sklop so uvrščene dejavnosti, ki pomenijo neposredno vzgojno delo šole. Takih dejavnosti smo zaznali 45, kar je v naši raziskavi skoraj polovica (od skupnih 91). Najbolj tipična dejavnost so razredne ure in delavnice, v katerih se obravnavajo teme

vzgojnega načrta. Pet šol poroča, da so delavnice, razredne ure, oddelčne pogovorne ure (OŠ 5, 6, 10, 11, 12, 28) z uvedbo vzgojnega načrta bolj zaživele, da so bolj sistematično pripravljene, bolj ciljno usmerjene in povezane z vzgojnim načrtom, učitelji pri tem več sodelujejo in si pomagajo (OŠ 15, 19, 27). V ta sklop sodijo tudi delavnice za razvijanje socialnih veščin (OŠ 10, 26) in delo s šolsko skupnostjo, da učenci sami razpravljajo in dajejo pobude (OŠ 9). Ena šola se veseli, da je ustvarila »mного več skupnega časa za razmišljanje« (OŠ 15).

Med vzgojne dejavnosti, ki oblikujejo osebnost, sodi tudi prostovoljno delo in vrstniška pomoč (OŠ 4, 10, 18). V ta sklop štejemo tudi »umetniške dejavnosti« (OŠ 4), »mednarodne izmenjave« (OŠ 11), končni izlet, kot nagrada za dobro vedenje (OŠ 9). Sem sodijo tudi mnogi našteti projekti, kot so »pozdravljanje« (OŠ 12), projekt »Povej!« (OŠ 14), pa »malica v tišini« (OŠ 27) in »praznična malica« (OŠ 30). Podobnih dejavnosti je na vseh šolah zelo veliko, te pa so vodstva šol omenila kot zanje pomembne in izvirne.

Med te dejavnosti sodijo tudi pohvale. Rado se zgodi, da so učitelji pozorni le na odklonsko vedenje v negativno smer, zato so nekatere šole v želji, da bi bili učitelji pozorni predvsem na pozitivno vedenje učencev, uvedle »knjigo vzornih učencev« (OŠ 6), »naj učenec«, kjer se ocenjuje tudi vedenje (OŠ 23), zaznali so, da učitelji več pozornosti posvečajo pohvali (OŠ 24).

V tretjo skupino smo uvrstili dejavnosti, ki so povezane s konflikti, prekrški in nedopustnim vedenjem (18 dejavnosti ali 19,78 %). To je tisti del dejavnosti, ki šolam vzame veliko časa. V svojem bistvu je to področje povezano z ustvarjanjem reda in discipline in ustvarjanjem pogojev za učno delo. Dve šoli sta izrecno poudarili, da učenci cenijo red, urejenost, lepoto (OŠ 2, 25). V teh dejavnostih se čuti nekaj uspešnih primerov, kako se šole soočajo z odklonskim vedenjem. Šole so vesele, da so se dogovorile za ustrezno »zaporedje ukrepov« (OŠ 3), ki omogoča spoštovanje vseh (OŠ 29). Šole so zadovoljne, da imajo jasno zapisane »vzgojne ukrepe« (OŠ 11) in da so »vsi dosledni« pri njihovem uveljavljanju (OŠ 26). Kot preventivo proti neurejenosti in odklonskemu vedenju so nekatere šole uvedle »dežurstva učiteljev« (OŠ 2), ena šola je dežurstvo uvedla »v zadnjem mesecu pouka« (OŠ 25).

Med zanimive in uspešne ukrepe šole uvrščajo »zapis zgodbe« prekrška (OŠ 1) ali »spisa« na to temo (OŠ 8). Učenec ima pri tem čas za umiritev, za osebno refleksijo svojega dejanja in predlaga ustrezne rešitve. Preko take zgodbe ali spisa šola pridobi potrebne podatke, da se z učencem lažje uspešno pogovarja, kako naprej. Tak zapis je v veliko pomoč tudi v komunikaciji s starši. Dve šoli poročata, da imata posebno sobo, kamor se učenec lahko umakne, ko je to potrebno, ena šola temu prostoru reče »umirjajoča soba« (OŠ 16), druga »modra soba« (OŠ 24). Ena šola poroča tudi o »varuhu učenčevih pravic«, ki omogoča zaščito šibkih (OŠ 28).

Med najpogosteje omenjenimi dobrimi vzgojnimi dejavnostmi (10 šol) je bila »restitucija« (OŠ 1, 5, 6, 9, 22, 23, 24, 25, 26, 29) in zdi se, da imajo šole z njo dobre izkušnje. Pri pojmovanju restitucije so tudi razlike, toda to bi bilo lahko novo raziskovalno

vprašanje. »Mediacijo« omenjajo štiri šole (OŠ 18, 22, 26, 27), doživljajo pa jo že kot bolj zahtevno in zelo odvisno od izvajalca mediacije in mentorja na šoli. Ob mnogih ukrepih in dejavnostih se zdi posebnega pomena »individualni vzgojni program« (OŠ 3), ki upošteva učenčevo specifično življenjsko situacijo, zato se ukrepi prilagodijo glede na vzrok vedenja. Vsi ukrepi pa naj bi »pripeljali učenca do uvida« (OŠ 7, 18) svojih slabih dejanj, ki naj bi bil glavni vir spremembe v vedenju.

V četrto skupino smo uvrstili dejavnosti, povezane s starši. Takšnih dejavnosti je bilo navedenih 5 (5,49 %).³⁹ Ena šola se veseli, da je stopnja »zaupanja« s starši večja (OŠ 24), kar omogoča bolj sproščeno in učinkovito komunikacijo. Ena šola jim dobre izkušnje sporoči na govorilnih urah ali po telefonu (OŠ 21), dve pa s pisnimi obvestili staršem (OŠ 23, 25).

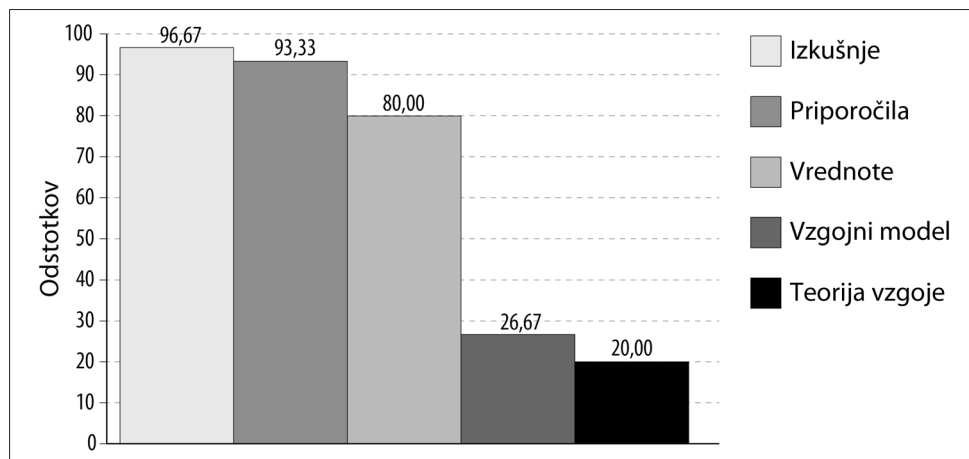
Pri raziskovanju vzgojnih dejavnosti nas je zanimalo, kaj šole ocenjujejo kot dobre rešitve, katere dejavnosti ocenjujejo kot uspešne pri njihovem vzgojnem delu. Vidimo, da so šole na ta del vzgojnega dela ponosne in o njih rade spregovorijo. Nekatere dejavnosti so zelo izvirne, je pa bolj kot to pomembno, da jim pri vzgoji pomagajo. Med dobre vzgojne dejavnosti šole štejejo take, ki imajo splošni ali strukturni značaj, sledijo proaktivne dejavnosti, ki jih šole uporabljajo za oblikovanje osebnosti, potem dejavnosti, s katerimi rešujejo konfliktno situacije, slednje pa so povezane tudi s sodelovanjem s starši.

Raziskovalno vprašanje 2.3: Na podlagi česa so šole izbirale vzgojne dejavnosti?

V sklopu raziskovanja vzgojnih dejavnosti smo želeli izvedeti tudi za motivacije, ki so vplivale na izbor vzgojnih dejavnosti. Raziskovalno vprašanje 2.3 je bilo, na podlagi česa so šole izbirale vzgojne dejavnosti. Predvidevali smo, da so šole vzgojne dejavnosti izbirale glede na predloge, ki so jih dobile od zunaj (navodila ministrstva, izkušnje drugih šol) in glede na lastne izkušnje (npr. šolsko tradicijo, povezanost z okoljem), manj pa glede na izbrane vrednote, vzgojne koncepte ali teorijo vzgoje. Podatke smo pridobili iz zapisanih intervjujev z vodstvi šol, kjer je bilo pod številko 11b vprašanje: Na podlagi česa ste izbrali vzgojne dejavnosti (izkušnje šole, Priporočil, vrednot, vzgojnega modela, teorije vzgoje za vrednote)? Na Sliki 15 so v odstotnih deležih prikazani odgovori na to vprašanje.

Med pregledom intervjujev smo videli, da je vzgojne dejavnosti večina šol izbrala na podlagi svojih izkušenj (29 šol ali 96,66 %), ena šola manj je navedla, da dejavnosti izbira na podlagi izkušenj in predlogov drugih (28 šol ali 93,33 %). Na izbor vzgojnih dejavnosti so vplivale tudi vrednote, to je navedlo 24 šol (80 %). Zanimivo je tudi, da je 8 šol ali 26,67 % navedlo, da je vzgojne dejavnosti izbralo na podlagi vzgojnega modela. V teh šolah je torej pedagoški model zelo pomemben. Da je bila v mislih pri izbiranju vzgojnih dejavnosti tudi teorija vzgoje za vrednote, trdi 6 šol, to je 20 %.

³⁹ V intervjuju je bilo posebno vprašanje namenjeno sodelovanju s starši, ki pa ga v obdelavo podatkov nismo vključili. Na tem mestu so omenjene samo dejavnosti, ki jim vodstva šol pripisujejo poseben pomen.



Slika 15: Dejavniki, na podlagi katerih so šole izbrale vzgojne dejavnosti (v odstotkih, $N = 30$).

Naše predvidevanje se je potrdilo, saj je večina šol svoje dejavnosti izbirala na osnovi lastne izkušnje in Priporočil (2008). Vseeno smo bili presenečeni, da so v 80 % na izbor vzgojnih dejavnosti vplivale tudi vrednote, kar pomeni, da šole dobro razumejo naravo vrednot. Šole, ki so se poistovetile z vzgojnimi modeli (26,67 %), poročajo, da so prav ti modeli že pomembna referenčna točka za izbor dejavnosti. Kljub temu da nek vzgojni model uporablja večina šol, je videti, da le četrtnina šol te modele uporablja kot svojo filozofijo vzgoje. Zelo zanimiv podatek, ki smo ga pridobili s tem raziskovalnim vprašanjem, je tudi, da petina šol poroča, da so pri izbiranju vzgojnih dejavnosti imeli v mislih tudi teorijo vzgoje. Ta vidik bi zahteval dodatno raziskovanje. Šole bi imele večjo izbiro konceptov in možnosti usposabljanja učiteljev v skladu s filozofijo konceptov.

6.4.3 Statično ali dinamično v vzgojnem načrtu

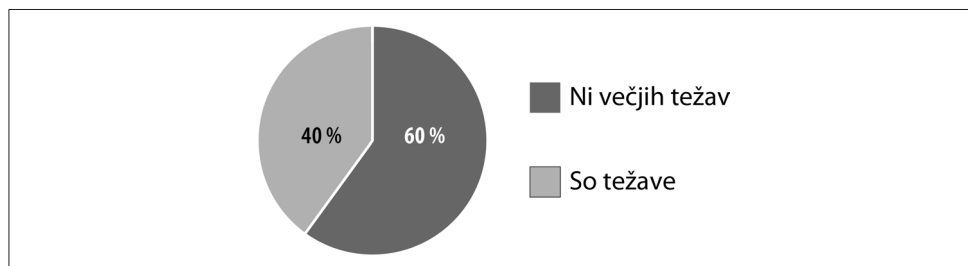
Zanimalo nas je tudi, kako šole pojmujejo vzgojni načrt. Novela Zakona o osnovi šoli (2007) predvideva, da je vzgojni načrt treba spremljati, kajti ravnatelj mora »najmanj enkrat letno« poročati »svetu staršev in svetu šole«, in poudari, da je »poročilo sestavni del letne samoevalvacije šole« (60. d člen). Toda ne samo zaradi zakona, narava vzgojnega dela je takšna, da zahteva stalno spremljanje učinkov delovanja; vsak, ki vzgaja, mora spremljati svoje delovanje. Ob vrednotenju lastnega vzgojnega dela se šola uči iz izkušenj in išče boljše rešitve. Tretji cilj naše raziskave je bil raziskati, ali so šole vzgojni načrt razumele kot statičen dokument, ki je napisan enkrat za dolgo časa in se ga ne spreminja, ali kot dinamičen dokument, ki se ga s prakso, z izkušnjo in novim znanjem spreminja, zato so bila raziskovalna vprašanja v tretjem sklopu usmerjena na pojmovanje narave dokumenta. Ker so spremembe povezane s težavami, smo želeli

izvedeti, s katerimi težavami so se šole srečale ob uvajanju vzgojnega načrta. Zanimalo nas je tudi, ali so šole vzgojni načrt od uvedbe 2008 do leta 2013, ko je naša raziskava potekala, spreminjale, ter če so šole vzgojni načrt dopolnile, kaj so v njem spremenile in na podlagi česa so to storile.

Raziskovalno vprašanje 3.1: Težave pri uvajanju vzgojnega načrta

Uvajanje vzgojnega načrta ni bilo lahko delo. Za to je več razlogov. Predvidevali smo, da so težave nastopile zaradi premalo navodil in časovne stiske, zaradi novosti same, zaradi načelnega nestrinjanja z uvedbo vzgojnega načrta in zaradi pomanjkanja teoretične podlage. Pomembno je vedeti, katere ovire so bile na začetku in kako so se šole z njimi srečale. Uspešno soočanje s težavami na začetku je pomagalo, da je vzgojni načrt zaživel in prinesel več sadov, neuspešno soočanje s težavami pa je imelo za posledico več težav v nadaljevanju procesa. Zato se je prvo raziskovalno vprašanje (3.1) tega sklopa glasilo: Ali ste imeli kakšne težave pri uvajanju ali izvajanju vzgojnega načrta? Kakšne? To je bilo 7. vprašanje na vprašalniku intervjuja. Odgovore smo zbrali na zbirni list 3.1 7, odgovore smo kodirali in jih razvrstili v dve skupini: šole z večjimi težavami pri uvajanju vzgojnega načrta in šole brez njih. Pri vsaki skupini smo pregledali tudi navedene vzroke za (ne)težave. Rezultati so sledeči.

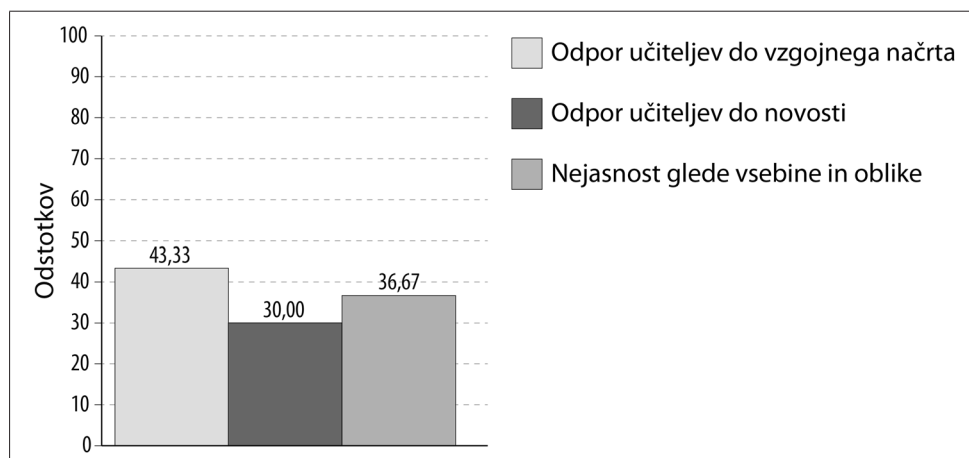
Iz odgovorov razberemo, da nekatere šole niso doživljale večjih težav ob uvajanju vzgojnega načrta (12 šol oziroma 40 %), druge so doživljale (precejšnje) težave (18 šol oziroma 60 %). To razmerje je prikazano na Sliki 16.



Slika 16: Prisotnost težav pri uvajanju vzgojnega načrta (v odstotkih, $N = 30$).

Vzrokov, da nekatere šole niso imele večjih težav, je gotovo več, vendar sta v naši raziskavi izstopala dva. Po poročanju nekaterih šol so razmere na šoli pokazale, da je treba bolj načrtovano delati na vzgojnem področju, saj so vzgojne potrebe klicale k odgovoru. Ena šola (OŠ 13) je zato sama začela sistematično delati že dve leti pred sprejemom novele. Šola, ki je imela več vzgojnih težav oziroma »naraščajočega agresivnega vedenja« (OŠ 25), je bila motivirana, da kaj spremeni pri svojem delu. Take šole so vzgojni načrt videli kot dobro priložnost za ukrepanje zaradi prisotne vzgojne problematike. Drugi razlog, da ni bilo večjih težav pri uvajanju vzgojnega načrta, je bil v tem, da so šole že prej veliko delale na vzgojnem področju in s tem uredile razmere na šoli. Vzgojni načrt je pomenil potrditev in nadgradnjo njihovega dela.

Druga skupina šol je imela veliko težav pri uvajanju vzgojnega načrta. V teh odgovorih smo zaznali tri glavne vzroke za težave (Slika 17). Prvi vzrok težav izvira iz odpora, ki so ga izkazovali učitelji (13 šol oziroma 43,33 % od 30 šol) do uvajanja vzgojnega načrta. Ta je izhajal zaradi njihovega načelnega odklonilnega stališča do vzgojnega načrta. Nekateri »niso videli smisla« (OŠ 11), da bi uvajali vzgojni načrt, ker naj bi to bilo »pisanje zaradi pisanja« (OŠ 27), »da ne bo le črka na papirju« (OŠ 1). »V začetku so bili upori pri učiteljih, tudi pri starših. Niso videli smisla« (OŠ 14).



Slika 17: Glavni razlogi za težave pri uvajanju vzgojnega načrta (v odstotkih, N = 30).

Drugi vzrok težav izvira zaradi spremembe načina razmišljanja (procesa), uvajanja novosti (9 šol ali 30 %), »odpora do novosti« (OŠ 19). »Bili so tudi upori do vzgojnega načrta, /ker/ ni bilo pripravljenosti spremeniti način delovanja in razmišljanja« (OŠ 8). Prisoten je bil »strah pred nepoznanim« (OŠ 11), »niso imeli izkušnje, kako bo to delovalo« (OŠ 14). Skoraj polovica šol je imela to težavo. Šola poroča, da je težava izhajala iz potrebe po »uskladitvi stališč« (OŠ 11), »potrebe po sodelovanju« (OŠ 11) in skrbi za »posledice za učitelje« (OŠ 3). Uvajanje vzgojnega načrta predvideva sodelovanje kolektiva, zato je bilo v prvi fazi treba usklajevati različna stališča do vzgojnih in disciplinskih vprašanj, do vrednot ipd. Usklajevanje je naporen del procesa in ni samo po sebi umevno, da pride v kolektivu do zadostne stopnje usklajenosti. Ta je odvisna od stopnje zaupanja v kolektivu. Sprememba vedenja učiteljev pomeni včasih spremembo lastnih stališč, drugič dodatni napor, tretjič spremembo navad ali razvad. Od stopnje usklajenosti stališč je odvisna tudi stopnja zmožnosti sodelovanja, ki je za uspešno vzgojno delo nujno. Filozofija vzgojnega načrta zahteva spremembo tudi za učitelje, zato se je določen odpor pojavil tudi zaradi tega vzroka.

Tretji vir za težave pri uvajanju vzgojnega načrta je izhajal iz nejasnosti glede vsebine in oblike vzgojnega načrta (11 šol oziroma 36,67 %). Šole so se ukvarjale z vprašanjem, »kaj naj vsebuje« (OŠ 7, 9) vzgojni načrt, z »iskanjem najpomembnejših vsebin« (OŠ 2) in »kako izraziti tisto, kar bi želeli zapisati, da bomo sledili zapisanemu, da ne bo le črka

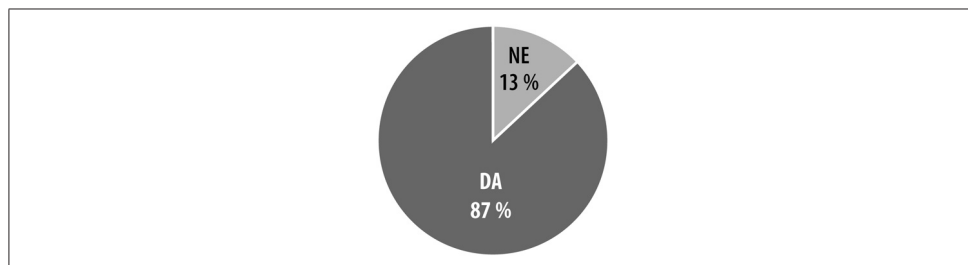
na papirju« (OŠ 1). Za take šole je bilo »pomembno izluščiti, kateri od navedenih ciljev v zakonu so za našo šolo najbolj pomembni« (OŠ 7). Med tem se je postavilo vprašanje, kakšna naj bo »oblika dokumenta« (OŠ 27). Ena šola se je odločila, da bodo »vse trditve pozitivne, ne pisane v formi prepovedi, ampak povedno, pozitivno« (OŠ 7), da nakažejo zeleno vedenje.

Raziskava je potrdila predvidevanja, da so večje težave nastopile v šolah, kjer je bilo med učitelji prisotno odklonilno stališče o potrebnosti vzgojnega načrta. Potrdilo se je tudi, da je drugi razlog za težave izhajal iz dejstva novosti in s tem povezano negotovostjo: nejasnost v vsebinah, obliki, časovna stiska. Kot smo videli v 2. poglavju, so Priporočila (2008) šele nastajala, ko so šole že krepko delale. V tem času so potekali izobraževalni seminarji, ki so pomagali šolam k večji orientaciji, kaj se od njih pričakuje. Na tem področju je največje delo naredil Gomboc, ki je na posvetih, seminarjih in v revijah pojasnjeval vsebino vzgojnega načrta. Bolj kot smo pričakovali pa je prišlo do izraza, da je bil odpor povezan z običajnim odporom do novosti, ker ta zahteva od delavcev spremembo v njihovih navadah, v razmišljanju in potrebo po sodelovanju. To je predstavljalo za šole novo priložnost in seveda tudi velik izziv, včasih nemoč.

Ob zaključku analize odgovorov na to raziskovalno vprašanje lahko trdimo, da je bilo manj potreb po spreminjanju vzgojnega načrta v prihodnjem obdobju, če so šole začetne težave zaznale in pravočasno ukrepale; in obratno, če težave niso bile zaznane ali ni bilo ustreznih ukrepov na začetku, so se težave vleklye v naslednje obdobje.

Raziskovalno vprašanje 3.2: Ali so šole vzgojni načrt spreminjale?

Drugo raziskovalno vprašanje (3.2) v tem sklopu je bilo, ali so šole vzgojni načrt dopolnjevale in spreminjale potem, ko so ga uvedle, torej od leta 2008 do 2013, ko je naša raziskava potekala. Predvidevali smo, da so šole vzgojni načrt razumele kot dinamičen dokument in da so ga v duhu novele že spremenile, kajti življenje je dinamično in se ga ne da enkrat za vselej ujeti v pravila igre. To vprašanje je na vprašalniku označeno s številko 14. Odgovore smo zbrali v zbirniku in jih po kodiranju razvrstili v dve skupini (Slika 18). Ugotovili smo, da je 26 šol (86,67 %) vzgojni načrt spremenilo; samo 4 šole (13,33 %) poročajo, da vzgojnega načrta v petih letih niso spremenile.



Slika 18: Delež šol, ki so vzgojni načrt po uvedbi dopolnjevale in spreminjale (v odstotkih, N = 30).

Poglejmo značilne odgovore, zakaj šole vzgojnega načrta niso spreminjale. Šola ni spreminjala vzgojnega načrta, ker se pri vzgoji opira predvsem na že prej izbran vzgojni model in se o vzgojnih temah pogovarja v sklopu tega modela. Druga šola ga ni spreminjala, ker se jim zdi, da je dokument dober ter da potrebujejo čas, da osnovne zakonitosti načrta postanejo del šolske skupnosti: »Vzgojnemu načrtu je bilo posvečeno veliko skrbi, zato ga sedaj spoštujemo« (OŠ 7). Velika šola je kompleksen sistem, zato mora bolj dolgoročno načrtovati spremembe in te so manj pogoste: »Ker je šola zelo velika /.../ je pomembno, da se taki dokumenti temeljito pripravijo in dosledno uvajajo. Veliki kolektivi so bolj togi, težje jih je še enkrat zasukati. Ko se da smer potovanja, je prav, da potovanje teče. Zato je potrebno več priprav pred uvedbo sprememb in ne prepogosto spreminjanje pravil« (OŠ 7). Šole so začele ločevati med ‚filozofskim‘ delom, ki je bolj stabilen del načrta, in vzgojnimi dejavnostmi, ki so bolj spremenljiv del načrta. Neka šola pravi, da vzgojnega načrta niso spremenili, »ker ključne stvari stojijo tako, kot smo jih zapisali. Dodali smo kakšno dejavnost, kar pa ni bistveni del filozofije vzgojnega načrta« (OŠ 11). Izjava pojasni razumevanje narave dokumenta vzgojnega načrta; ta šola loči med filozofijo vzgojnega načrta in zbirom dejavnosti. Ena šola pušča okvir vzgojnega načrta, vsako leto pa izdela »akcijski načrt« (OŠ 13), da načrtuje, kaj bodo iz vzgojnega načrta uresničili določeno šolsko leto. Tako se v praksi ločita pojma vzgojna filozofija in vzgojni načrt. Filozofija vzgoje, ki jo je šola sprejela, se ne spreminja, je stabilen in trajen del vzgojnega načrta ter usmerja delo in daje identiteto šoli; konkretne vzgojne dejavnosti pa se vsako leto načrtujejo.

Šolam, ki so vzgojni načrt spremenile, se bomo bolj podrobno posvetili v sklopu raziskovalnega vprašanja 3.3, ko bomo raziskali, kaj so spremenile.

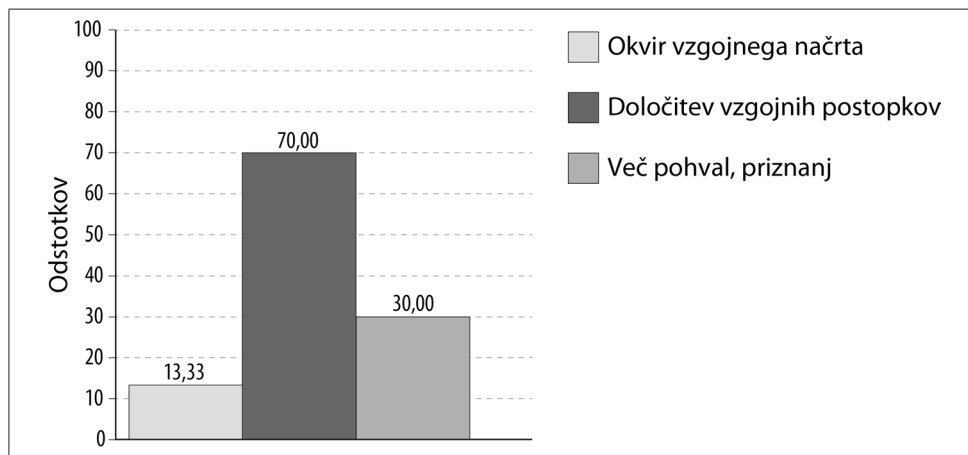
Ker je novela zakona predpisala, da je vzgojni načrt del sprotne samoevalvacije šole in ker vzgoja po svoji naravi dela zahteva spremljanje, smo predvidevali, da so šole vzgojni načrt razumele kot dinamičen dokument in da so ga v petih letih že spremenile. Predvidevanje se je potrdilo, saj je na večini šol dokument doživljal spremembe. Iz tega podatka zaključujemo, da so šole vzgojni načrt razumele kot dinamičen dokument, ki ga po potrebi spremenijo. Novost, ki ga je raziskava prinesla, pa je v tem, da so šole začele spontano ločevati med statičnim in dinamičnim delom vzgojnega načrta.

Raziskovalno vprašanje 3.3: *Kaj so šole spremenile v vzgojnih načrtih?*

Tretje raziskovalno vprašanje (3.3) tega sklopa je bilo, če so šole vzgojni načrt dopolnile, kaj so v njem spremenile. Šole so spreminjale vzgojni načrt, če z besedilom niso bile zadovoljne in so ga želele izboljšati. Predvidevali smo, da so v prvih letih uporabe vzgojnega načrta šole spreminjale predvsem praktične rešitve ali dodale dejavnosti, niso pa spreminjale temeljnega okvira, na primer izbora vrednot. V intervjuju je bilo to vprašanje pod številko 14. Odgovore smo zbrali v zbirniku 3.3 14 in jih po kodiranju razvrstili v skupine (Slika 19).

V prvo skupino smo uvrstili šole, ki so spreminjale okvir vzgojnega načrta. Take šole so bile štiri (v celotni raziskovani skupini to pomeni 13,33 %). Poročajo, da so »pregledali

vrednote« (OŠ 6), »vrednote in vizijo« (OŠ 15). Ena šola je vzgojni načrt spremenila »korenito od točke do točke« (OŠ 21). Ena šola je ugotovila, da ni vse v skladu z zakonodajo, zato je spremenila besedilo na podlagi študija zakonov in dala več prostora za individualno obravnavo: »Manjka pa filozofija vzgoje, vzgojna teorija« (OŠ 12). Ena šola je še dodala, da je želela določiti »načine doseganja in uresničevanja ciljev in vrednot: bolj jasno opredeljevanje nalog učencev, učiteljev in staršev« (OŠ 6).



Slika 19: Spremembe v vzgojnih načrtih (v odstotkih, N = 30).

Eden izmed ravnateljev je poudaril, da niso spreminjali »ključnih stvari, ker stojijo tako, kot smo jih zapisali. Dodali smo kakšno dejavnost, kar pa ni bistveni del filozofije vzgojnega načrta« (OŠ 11). Kot smo že omenili, so šole začele ločevati med bistvenim delom načrta, ki predstavlja filozofijo, in akcijskim delom vzgojnega načrta: »Na podlagi vsakoletne evalvacije predvidimo dejavnosti, naredimo akcijski načrt. Izhodišče so vrednote, ki jih želimo udejanjiti« (OŠ 13).

V drugo skupino odgovorov sodijo šole, ki so spreminjale določila vzgojnih postopkov, navodila, pravila, protokol, določene formulacije, praktične stvari, postopke ukrepanja ali pa so naredile druge manjše spremembe. Takih šol je bilo 21 (70 %). Življenje je pokazalo, da določene opredelitve niso dobre, zato jih je bilo treba spremeniti ali dopolniti. »Predvsem smo dorekli vzgojne postopke« (OŠ 20). Večkrat se ponovi odgovor o postopkih ali protokolu. »Bolj jasno smo definirali, kako ukrepati« (OŠ 1), kajti izkušnje so pokazale, da ni vedno jasno, kdo naj ukrepa, kako naj ukrepa, kdaj naj ukrepa, kakšne so posledice za določeno vedenje ipd. »Nekatera določila smo črtali, ker smo ugotovili, da niso potrebna, druga smo dodali, ker smo videli iz izkušnje, da niso zapisane stvari, ki so potrebne« (OŠ 9). »Nekaj zapisov o vzgojnih ukrepih, glede izostankov in posledic, predvsem ko gre za dejavnosti izven šole« (OŠ 29). V tej luči sprememb moramo prišteti še tri šole, ki so poročale, da so spremenile tudi hišni red, in tri šole, ki so spremenile šolska pravila. Verjetno je bilo takih šol več, toda vse tega niso izrecno omenile v odgovorih na to vprašanje.

V odgovorih pritegne pozornost, da 9 šol ali 30 % omenja spremembo glede pohval, priznanj in nagrad. Tretjina šol je postala bolj pozorna na pohvalo kot vzgojno sredstvo, ki ga je bilo treba bolj opredeliti, zato so spremenili »kriterije za podelitev nagrad« (OŠ 15). Razmišljanje pri oblikovanju in spreminjanju vzgojnega načrta pri teh šolah ni šlo le v smeri omejevanja vedenja, ampak se je osredotočilo na spodbujanje zelenega vedenja, za kar so uporabile pohvale, priznanja in nagrade. Šola poroča, da več pozornosti namenja »pohvalam, priznanjem in nagradam« (OŠ 30).

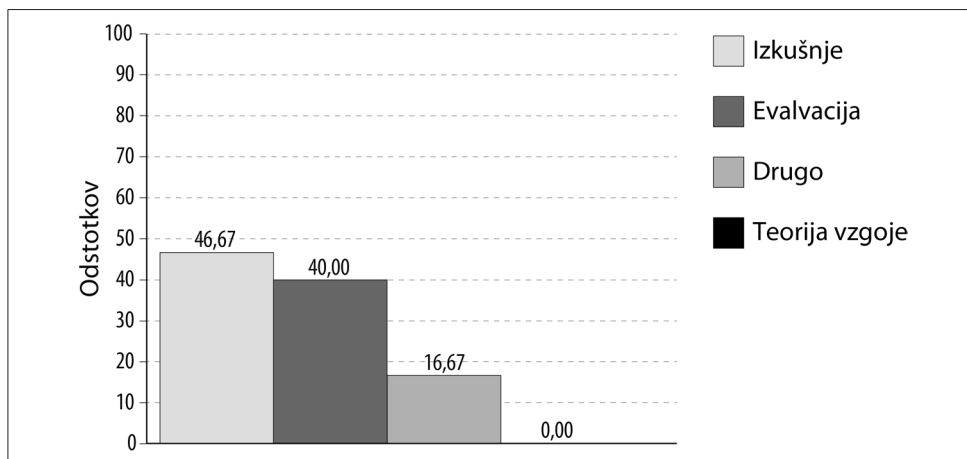
Omeniti moramo še odgovore dveh šol. Ena poroča, da je uvedla mediacijo, potem ko so se učitelji usposobili zanjo, kar je vsebinska novost vzgojnega načrta. Druga navaja, da so napisali pravila obnašanja, kar je tudi vsebinska novost, ne samo stvar drobnih formulacij in popravkov postopkov pri vzgojnem ukrepanju. Če bi bilo več podobnih odgovorov, bi ustvarili novo skupino, ker pa sta bila le dva odgovora te vrste, nismo ustvarili nove skupine, je pa prav, da ta vidik poudarimo, tudi zato, ker iz odgovorov na druga vprašanja vidimo, da je šol, ki so uvedle nove vzgojne dejavnosti, več. Vsebinske spremembe kažejo na spreminjanje vzgojne moči šole.

Rezultati raziskave so potrdili predvidevanje, da so šole vzgojni načrt spreminjale na podlagi izkušnje in evalvacije. Spreminjale so predvsem praktične rešitve in dogovore. Dejstvo, da je malo šol spremenilo načela in vrednote, odraža določeno kakovost pripravljenih načrtov, da so okvirji dobri in ne potrebujejo spreminjanja; lahko pa odraža tudi zadrego, da šole zaradi pomanjkanja vizije, teorije ali ne upajo živeti svoje avtonomije ali ne vedo kako naprej. Hkrati pa ugotavljamo, da je nekaj šol spremenilo tudi okvir, kar odraža novo zavedanje, da so okvirji zelo pomembni in jih šola potrebuje, da vse druge dejavnosti dobivajo svoje mesto in svoj smisel. Dobro postavljeni okvirji vzgojnega načrta ustvarjajo gotovost in dajejo identiteto šoli, kar bomo videli v nadaljevanju raziskave. Da so šole spreminjale različne formulacije, določila, dodajale dejavnosti ipd., pa odraža dinamično pojmovanje dokumenta, ki ga je treba vedno znova usklajevati z življenjem.

Raziskovalno vprašanje 3.4: *Na podlagi česa so šole spremenile vzgojni načrt?*

Zadnje raziskovalno vprašanje tega sklopa je bilo o motivaciji za spremembo (3.4): Če so šole vzgojni načrt spremenile, na podlagi česa so to storile? Predvidevali smo, da so šole po ovrednotenju vzgojnih načrtov le-te spreminjale predvsem na podlagi lastnih izkušenj in ne na podlagi teorije vzgoje. Glavni vir teh informacij je bilo vprašanje 14 v intervjuju. Odgovore smo izpisali v zbirnik 3.4. 14c (Slika 20). Kot smo že videli na Sliki 19, je večina šol (26 od 30 šol oziroma 86,67 %) vzgojni načrt v petih letih spremenila.

V prvo skupino odgovorov smo uvrstili šole, ki so spremembe naredile na podlagi izkušenj. Ker vzgojni načrt ni predvideval ali dovolj dobro predvideval ukrepanja učitelja ali staršev, so šole na podlagi izkušenj spremenile vzgojni načrt (14 šol oziroma 46,67 %). »Izkušnja je bila ključnega pomena« (OŠ 26) za spremembo zapisanih pravil.



Slika 20: Podlage za spreminjanje vzgojnih načrtov (v odstotkih, N = 30).

V drugo skupino odgovorov smo razporedili šole, ki so v skladu z novelo na podlagi predhodne evalvacije uvajale spremembe vzgojnega načrta. Večina šol je naredila neke vrste evalvacijo, toda v tem odgovoru, ko iščemo razlog za spremembo vzgojnega načrta, se nekatere opredelijo, da so spremembo naredile prav zaradi evalvacije (refleksijo izkušnje), o čemer izrecno poroča 12 šol (40 %). Evalvacija je pokazala šibke točke načrta in šole so jih želele odpraviti s spremembo besedila. Evalvacije so tudi dobra priložnost, da si šola zastavi nove cilje, ki bi jih rada dosegla v naslednjem obdobju, po navadi v novem šolskem letu, da na primer doda nove vzgojne dejavnosti, izbere vrednote, ki jo bo bolj poudarjala, ustvari določila, ki jih učitelji in učenci potrebujejo, da lažje sodelujejo. Tudi sprememba situacije narekuje nova pravila igre.

V tretjo skupino smo razvrstili netipične odgovore (drugo). Pet šol (16,67 %) je spremenilo ali dopolnilo vizijo šole in poenotilo vzgojni načrt z razvojnim načrtom. Dve šoli sta omenili, da sta prenovili celoten vzgojni načrt; ena šola takoj po enem letu, druga po nekaj letih. Ena je delala spremembo tudi na podlagi namiga inšpektorja. Dve šoli sta omenili, da pogrešata teorijo vzgoje za vrednote, saj se sami ne čutita dovolj usposobljeni na tem področju.

Zadnji stolpec je prazen, kajti na vprašanje, če je teorija vzgoje vplivala na spremembo načrta, nobena šola ni odgovorila pritrdilno. To je pomenljiv podatek, ki potrjuje našo izhodiščno razmišljanje, da šole nimajo na voljo ustrezne teorije vzgoje, ki bi jim pomagala pri evalvaciji in razvijanju vzgojnega načrta.

Iz odgovorov na četrto raziskovalno vprašanje tega sklopa smo dobili potrditev, da so šole delale spremembe načrtov predvsem na podlagi neposrednih izkušenj in zaznanih potreb ter na podlagi evalvacije, premišljenega vrednotenja izkušenj. Motivacije za spremembo pa se porajajo tudi iz drugih razlogov, kot je na primer namig inšpektorja, iz želje po razvoju, po boljši opredelitvi vizije šole in s tem jasnejši podobi (identiteti) šole, zaradi vzgojnih vprašanj, ki so globlja od praktičnih vsakdanjih rešitev in povezana s

teorijo vzgoje. Videli smo tudi, da v tem razmisleku teorija vzgoje ne stopa na pomoč šolski praksi.

Tretji cilj raziskave je bil preveriti razumevanje narave dokumenta. Iz odgovorov smo videli, da je bilo manj potreb po spreminjanju vzgojnega načrta, če so bile težave na začetku odpravljene. Večina šol je vzgojni načrt spreminjala, kar potrjuje, da ga doživlja kot dinamičen dokument. Raziskava je prinesla spoznanje, da so šole spontano začele ločevati med statičnim in dinamičnim delom vzgojnega načrta. Podatki raziskave potrjujejo, da je okvir šole potreben, da je bolj statičen del vzgojnega načrta in se ga manjkrat spreminja. Dinamičen del vzgojnega načrta, to so vzgojne dejavnosti in različni dogovori (pravila, postopki), se pogosteje spreminjajo in odražajo prožnost šole v vzgojnem delu. Lahko zaključimo, da so šole osvojile dinamičen pogled na vzgojni načrt in ohranile proces vrednotenja, zaznavanja potreb in iskanja novih rešitev, hkrati pa oblikovale trdnost, stabilnost in identiteto šole, kar odraža statičen del vzgojnega načrta, ki se manj spreminja.

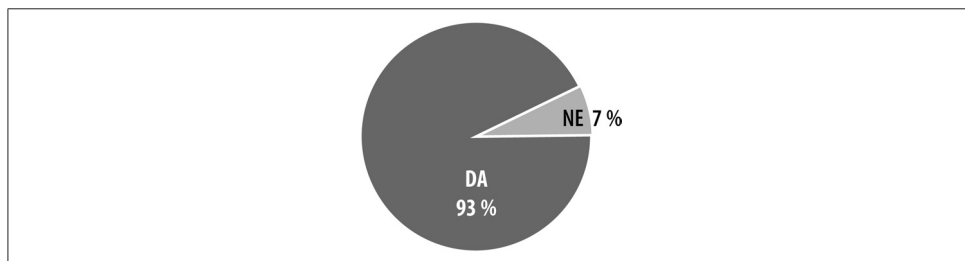
6.4.4 Spremembe po uvedbi vzgojnega načrta

Četrty cilj raziskave je bil osredotočen na razmerje med vzgojnim načrtom in osnovnim smotrom vzgoje in izobraževanja, ki je spodbujanje celostnega razvoja osebnosti. To je srčika naše raziskave, saj trdimo, da je vzgojni načrt del splošnega smotra vzgoje in izobraževanja, zato je treba tudi na vzgojne dejavnosti gledati s tega vidika. Tudi v tem sklopu smo si postavili štiri raziskovalna vprašanja. Zanimalo nas je, to je bilo prvo raziskovalno vprašanje v tem sklopu (4.1), ali je vzgojni načrt uporabno sredstvo za doseganje cilja vzgoje ali le dokument na papirju, kar je bil eden od razlogov proti uvedbi vzgojnega načrta. Drugo raziskovalno vprašanje v tem sklopu (4.2) je bilo, kakšne spremembe vodstva šol zaznavajo po uvedbi vzgojnega načrta. Tretje raziskovalno vprašanje je bilo (4.3), katere elemente vzgojnega načrta vodstva šol zaznavajo kot pomoč pri spodbujanju celostnega razvoja osebnosti. Kot smo videli v 4. in 5. poglavju, je smoter vzgoje in izobraževanja tesno povezan s filozofijo vzgoje, ki se izraža preko določenih pedagoških modelov ali vzgojnih konceptov. Zato je bilo zadnje raziskovalno vprašanje (4.4), kakšen pogled imajo šole na vlogo vzgojnih konceptov. Zanimalo nas je, kako vodstva šol razumejo vlogo konceptov pri vzgojnem delu. Poglejmo rezultate.

Raziskovalno vprašanje 4.1: *Kako vzgojni načrt živi v praksi*

V intervjujih smo neposredno vprašali vodstva šol, ali je vzgojni načrt le še en neuporaben dokument ali uporabno sredstvo za doseganje vzgojnih ciljev. Predvidevali smo, da je vzgojni načrt za večino šol pomenil spodbudo za bolj načrtno, skupno in ciljno delovanje na vzgojnem področju in ni ostal le dokument v predalu. V vprašalniku je bilo to vprašanje pod številko 18. Odgovore smo izpisali v zbirniku 4.1 18 in jih po kodiranju razvrstili v dve skupini; šole, za katere je vzgojni načrt živ, in šole, ki tega ne zaznavajo. Prvo skupino smo razdelili na tri podskupine. Samo dve šoli ne zaznavata

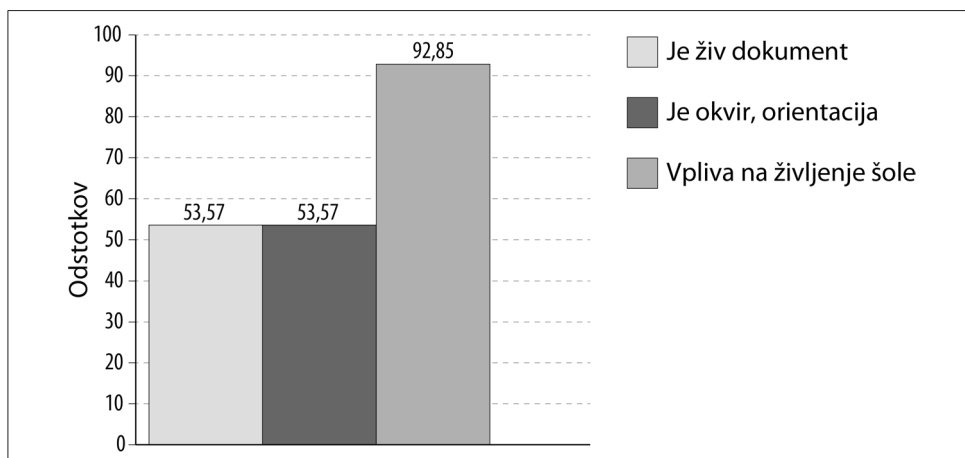
pomena vzgojnega načrta v življenju šole, kar 28 (93,33 %) šol pa je odgovorilo, da je dokument pomembno orodje pri vzgojnem delu (Slika 21).



Slika 21: Delež šol, ki se jim zdi vzgojni načrt uporaben (v odstotkih, N = 30).

Odgovore šol, ki pravijo, da je vzgojni načrt uporaben dokument, smo razdelili v tri skupine: (1) trditve, da je vzgojni načrt živ, (2) da je to okvir, orientacija in (3) odgovori o vplivu vzgojnega načrta na življenje šole (Slika 22).

V prvo skupino smo uvrstili odgovore, ki trdijo, da je vzgojni načrt živ. Več kot polovica šol je na to vprašanje odgovorila (15 od 28 ali 53,57 %), da vzgojni načrt doživlja kot živ dokument: »je zelo živ dokument« (OŠ 2, 19), »vzgojni načrt živi« (OŠ 29), »je živ in dinamičen dokument« (OŠ 4), »vzgojni načrt je dozorel in živi; je jedro, duša šole« (OŠ 18).



Slika 22: Kako vzgojni načrt živi v praksi (v odstotkih, N = 28).

V drugo skupino spadajo šole, ki menijo, da je vzgojni načrt okvir, orientacija, nujna referenca, smerokaz. V to skupino se uvršča enako število šol (15 od 28 ali 53,57 %). To so izrazile s sledečimi besedami: »je jasen okvir« (OŠ 1), »je stalna referenca za učitelje, učence in starše« (OŠ 1), »uresničuje vizijo« (OŠ 4), »daje okvir vzgojnemu delu, dodatno motivira in omogoča skupno načrtno delo« (OŠ 4), »je okvir našega razmišljanja, načrtovanja, delovanja in evalviranja« (OŠ 7), »je opora, orientacija in spodbuda« (OŠ 30).

V tretji skupini so odgovori o uporabnosti, koristnosti, vplivu vzgojnega načrta na življenje šole. Večina šol, ki vzgojni načrt doživlja kot uporaben, je izrazila tudi konkretno uporabnost (26 od 28 šol oziroma 92,85 %). Navajamo nekaj primerov odgovorov: »vzgojni načrt je potreben« (OŠ 1), je »zelo uporaben« (OŠ 10), vzgojni načrt »je bran in upoštevan« (OŠ 12), »z uvedbo vzgojnega načrta je viden napredek« (OŠ 5), sprožil je »ustvarjalnost, proces, rast učencev« (OŠ 3), »večja je kakovost vzgojnega dela in doslednost delavcev« (OŠ 26), »imamo bolj jasne cilje, orodje in oporo« (OŠ 6), »zadovoljstvo, ki ga čutimo, in rezultati so dober dokaz, da šola hodi po pravi poti« (OŠ 7), »učitelji so bolj opremljeni za komunikacijo z učenci in starši« (OŠ 8), »vzgojni načrt je osnova za razvijanje kulture življenja šole« (OŠ 8), »delamo bolj sistematično in poenoteno« (OŠ 10), »je dobro sprejet s strani učiteljev« (OŠ 12), »jasno zavezuje k delovanju« (OŠ 13), »ustreza vzgojnim potrebam« (OŠ 14), pomeni »budnost nad življenjem celotne šolske skupnosti« (OŠ 15). Vzgojni načrt »je uporaben, živi z učenci, učitelji in starši« (OŠ 18).

Le dve šoli (6,67 %) sta izrazili, da vzgojni načrt ni igral velike vloge. To pa zato, ker sta obe šoli imeli zelo jasno opredeljen vzgojni koncept že pred uvedbo vzgojnega načrta in sta sistematično delali s kolektivom in celotno šolsko skupnostjo na vzgojnem področju. Vzgojni načrt sta razumeli le kot formalno obvezo in sta svoje predhodno delo postavili v formalno zahtevan okvir.

Lahko zaključimo, da se je naše predvidevanje potrdilo, kajti šole vzgojni načrt doživljajo kot uporaben in koristen dokument, kot potrebno orientacijsko točko, ki daje okvir vsemu vzgojnemu delu na šoli. Šole so povedale več od pričakovanega, saj vzgojni načrt po njihovih izjavah dopolnjuje vizijo in skrbi za smer potovanja, je neposredno povezan z življenjem šole. Opremil je učitelje, da imajo več veselja in večjo gotovost delati na vzgojnem področju, zavezuje k delovanju in motivira šolsko skupnost, živi z učenci, učitelji in starši šole. Neka ravnateljica je povedala: »Vzgojni načrt je jedro, duša šole« (OŠ 18). Vse te izjave odločno odrinejo pomisleke, ki so bili izraženi na začetku, da bo to le dokument na papirju, da ni potreben, da bo ostal le kot nepotrebna formalna obveza. Vzgojni načrt je postal zelo živ dokument.

Raziskovalno vprašanje 4.2: *Katere spremembe so šole zaznale po uvedbi vzgojnega načrta?*

Že v raziskovalnem vprašanju 4.1 smo videli, da so šole poročale o spremembah po uvedbi vzgojnega načrta. Drugo raziskovalno vprašanje (4.2) je, ali in katere spremembe so šole zaznale po uvedbi vzgojnega načrta. To vprašanje je bilo v vprašalniku pod številko 13, izpisali smo jih v zbirnik 4.2. 13. Po obdelavi odgovorov smo dobili bolj celotno sliko sprememb, ki so jih šole zaznale po uvedbi vzgojnega načrta. Le ena šola je poročala, da ni zaznala sprememb po uvedbi vzgojnega načrta, vse druge (29 šol ali 96,67 %) so zaznale spremembe.

Odgovore šol, ki so zaznale spremembe, smo razdelili v štiri skupine: spremembe v vzgojni filozofiji šole, spremembe pri vzgojnem delu učiteljev, spremembe pri učencih in spremembe v odnosu med šolo in starši. Razporeditev je vidna iz Preglednice 15.

Preglednica 15: Spremembe, ki so jih šole zaznale po uvedbi vzgojnega načrta

	Spremembe	Število	Odstotek (N=30)
1.	spremembe v vzgojni filozofiji šole	26	86,66
2.	spremembe pri vzgojnem delu učiteljev	28	93,33
3.	spremembe pri učencih	27	90,00
4.	spremembe v odnosu med šolo in starši	13	43,33
5.	ni sprememb	1	3,33

V prvo skupino smo razporedili odgovore, ki se nanašajo na spremembe v vzgojni filozofiji šole, sem spada 26 šol (86,66 %). Te šole imajo sedaj vizijo dela na vzgojnem področju in delajo načrtno in sistematično. Večja jasnost vsem udeleženi omogoča smiselna pričakovanja, zato je manj konfliktov. Nekatere šole so zaznale večjo motivacijo učiteljev za vzgojno delo, njihovo večjo pozornost do otrok in njihovih potreb. Pravila so bolj jasna in usklajena, zato šola deluje bolj enotno. Šola redno vrednoti vzgojno delo in se uči iz svoje izkušnje: »Več se pogovarjamo, bolj načrtovano in ciljno delujemo, več razmišljamo o vzgoji, o učencih, o njihovem razvoju« (OŠ 19). Vodstvo šole celo trdi, da vzgojni načrt »daje možnost bolj kakovostnega zaposlovanja, saj se upošteva tudi sposobnost razumevanja vzgojnega načrta in način vzgojnega delovanja« (OŠ 25).

V drugo skupino smo razporedili odgovore, ki se nanašajo na spremenjeno vzgojno delo učiteljev, kar 28 šol (93,33 %) vidi spremembe pri učiteljih. Šole pogosto navajajo, da je med učitelji več pogovora o vzgoji, med njimi je več sodelovanja, večja povezanost in tudi ustvarjalnost. »Večja je povezanost učiteljev, ker se več pogovarjamo, več sodelujemo, več skupaj razmišljamo« (OŠ 19). Zaživelo je »timsko delo« (OŠ 9), kajti »skupne dejavnosti, skupen trud in dosežki povezujejo kolektiv« (OŠ 2). Učitelji se učijo eden od drugega, »medsebojno hospitirajo, ker poznajo delo eden drugega, drug drugega bolj cenijo« (OŠ 2). Šole imajo bolj jasna pravila, zato lahko ukrepajo takoj, dosledno in enotno, kar jim veča motivacijo za vzgojno in učno delo. Šole vidijo veliko prednost v takojšnjem odzivu: »hiter odziv na težavo, redni in takojšnji pogovor« (OŠ 4). Učitelji imajo z učenci lepše odnose, z njimi so bolj povezani, med njimi je lepše vzdušje. Pomembno je tudi, da učitelji več razmišljajo o otrocih, o njihovem razvoju in o delu z njimi, so bolj pozorni na njihovo vedenje, izrekajo tudi več pohval.

V tretjo skupino sodijo odgovori (27 šol ali 90 %), ki se nanašajo na spremembe pri učencih. Vodstva šol navajajo, da je vedenje učencev lepše, manj je agresivnega vedenja in poškodb, čutijo večjo varnost. »Večja je urejenost šole, ni kričanja, glasnosti, agresivnega vedenja« (OŠ 4). Manj je vzgojnih problemov, prekrškov in konfliktov, manj je izrečenih vzgojnih ukrepov. »Z uvedbo vzgojnega načrta je manj prekrškov in manj vzgojnih ukrepov« (OŠ 9). Več pa je sodelovanja med otroki, več je solidarnosti, vrstniškega tutorstva, tovariške pomoči, prostovoljnega dela (OŠ 5), zaupanja

in spoštovanja med otroki (OŠ 3, 4, 9, 15, 21, 26). Večja je tudi »osebna disciplina in odgovornost otrok« (OŠ 3), kar posledično pomeni manj poškodb šolskih predmetov in večjo urejenost šole (OŠ 4). Zanimivo je tudi, da so vprašani zaznali bolj kakovostno znanje učencev, boljši učni uspeh, večjo motivacijo za učenje ter lepši potek učnega procesa: »Večje je prevzemanje odgovornosti posameznikov, večji osebni razvoj učencev in staršev« (OŠ 12).

V četrti skupini so odgovori, ki se nanašajo na spremembo odnosa učitelji–starši. Trinajst šol (43,33 %) ob tem vprašanju poroča, da se je odnos med zaposlenimi na šoli in starši izboljšal; s starši več in bolje sodelujejo, več je pogovora z njimi, učitelji ob morebitnih težavah reagirajo takoj, starše takoj obvestijo in se z njimi pogovorijo, kar privede do hitrejšega in bolj odprtega reševanja problemov. V vprašanju številka 10 c v intervjuju smo dodatno vprašali o spremembah v odnosu s starši. Velika večina šol poroča o pomembnih spremembah, večina je teh, ki so že omenjene zgoraj, dodanih pa je še veliko drugih vidikov. Za ilustracijo bomo navedli tri odgovore: »Več je pogovora, boljši odziv s strani večine staršev, temeljni izziv pa ostaja, kako vključiti tiste starše, ki bi pomoč potrebovali, kako vključiti tiste starše, ki filozofije vzgojnega načrta ne delijo s šolo« (OŠ 1). »Starši so bolj obveščeni, težave sproti rešujemo. Učitelji takoj pokličejo starše, če je kakšna zadrega. Starši so šoli hvaležni za vzgojni trud in sprotno delo« (OŠ 2). »Redno se pogovarjamo, takoj reagiramo, večje je zaupanje, hitreje rešujemo težave. Ker redno delamo, se je zelo zmanjšalo število disciplinskih težav; večjih prestopkov skoraj ni« (OŠ 3). Ponavlja se odgovor, da se učitelji s starši več pogovarjajo, da starše sproti obveščajo, s čimer raste tudi skupna vzgojna drža učiteljev in staršev. Stike imajo preko telefonskih klicev, pisnih obvestil, osebnih pogovorov, izobraževanja za starše itd. Večkrat pa je izražena skrb, kako pridobiti za sodelovanje tiste starše, ki se srečanji ali izobraževanju ne udeležujejo, ki s šolo ne delijo vzgojne vizije ali celo nasprotujejo šoli.

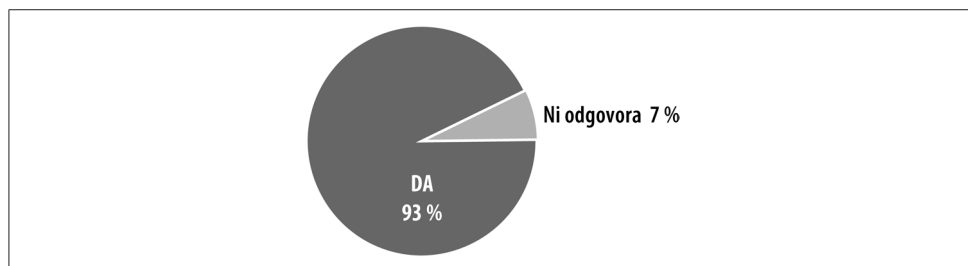
Iz pogovorov ob raziskavi pa je bilo zaznati, da ne gre vedno vse po načrtih, kajti učitelji ‚odstopajo od dogovorov‘, niso vedno ‚dosledni‘, med njimi ostajajo razlike, učenci se tudi upirajo in se vedejo nespoštljivo in agresivno, vsi starši ne sodelujejo, včasih so pravila preveč ohlapna, drugič preveč toga. Od zapisanega do življenja je včasih dolga pot, kultura življenja se počasi uveljavlja v celotni šolski skupnosti. Dogovori lahko zanihajo tudi ob menjavi vodstva šole.

Predvidevali smo, da je vzgojno delo na šolah po uvedbi vzgojnega načrta bolj sistematično, da se učitelji o vzgojnih vprašanjih več pogovarjajo med seboj in z učenci ter da se je izboljšala komunikacija s starši. Podatki potrjujejo naše predvidevanje. Šole poročajo, da je po uvedbi vzgojnega načrta več jasnosti v odnosih, več načrtnega dela ter pogovora, manj nasilja in drugih vzgojnih težav, več spoštovanja. Pomenljiva je tudi trditev: »vzgoja ni več tabu tema«, torej se je v nekaterih šolah spremenil odnos do vzgojnega dela.

Raziskovalno vprašanje 4.3: *Kako vzgojni načrt pomaga uresničevati temeljni smoter vzgoje in izobraževanja?*

V raziskovalnem vprašanju 4.3 smo odkrivali odnos vzgojnega načrta do smotra spodbujanje celostnega razvoja osebnosti. Zanimalo nas je, kaj menijo vodstva šol in kateri elementi vzgojnih načrtov so povezani s tem smotrom. Predvidevali smo, da nekatera vodstva šol vzgojne načrte povezujejo z doseganjem smotra spodbujanja celostno razvite osebnosti. V intervjuju je vprašanje 17 b: *Kako po vašem mnenju vzgojni načrt pomaga uresničevati temeljni smoter vzgoje in izobraževanja?* Odgovore smo vnesli v zbirnik 4.3. 17b in jih kodirali. Rezultati so sledeči.

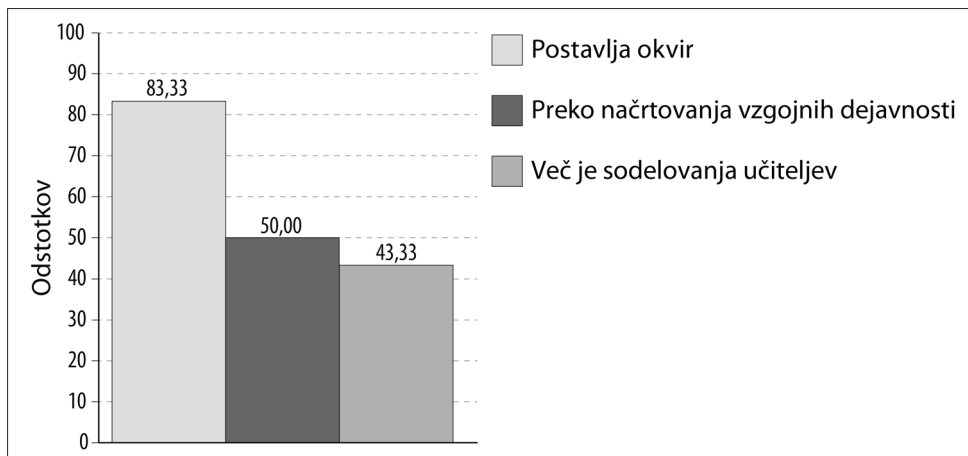
Dve šoli (6,67 %) na to vprašanje nista odgovorili, 28 šol (93,33 % od vseh raziskovanih šol) pa meni, da vzgojni načrt pomaga uresničevati splošni smoter vzgoje in izobraževanja spodbujanje celostnega razvoja osebnosti (Slika 23). »Vzgojni načrt zelo pomaga pri uresničevanju smotra« (OŠ 30), »To je težko oceniti, verjamemo, da je to pot v pravo smer« (OŠ 24).



Slika 23: Delež šol, ki so zaznale, da jim vzgojni načrt pomaga uresničevati temeljni smoter (v odstotkih, N = 30).

Odgovore o načinu uresničevanja tega cilja smo strnili v tri skupine (Slika 24): (1) vzgojni načrt je okvir, znotraj katerega šole delujejo v smeri uresničevanja smotra; (2) smotru sledijo s pomočjo vzgojnih dejavnosti, ki so opredeljene v vzgojnem načrtu in (3) preko večjega sodelovanja učiteljev, ki je nastalo z uvedbo vzgojnega načrta.

V prvo skupino smo uvrstili odgovore (25 šol oziroma 83,33 %) šol, da vzgojni načrt pomaga pri uresničevanju smotra s tem, ko postavlja okvir, znotraj katerega delujejo. Navedli bomo nekaj primerov odgovorov iz te skupine. Šola pravi, da je »vzgojni načrt postal referenčna točka za vse dejavnosti, potreben okvir razmišljanja, načrtovanja in delovanja« (OŠ 4). Druga pravi, da se vsa prizadevanja »vrtijo v isto smer« (OŠ 19) in še: »Vzgojni načrt je kompas, ki daje smer /.../ Dejavnosti imajo svoj smisel. Vse na šoli je povezano. Celota. Sedaj še bolj čutimo, da smo ob vzgojnem načrtu razvijali svojo filozofijo vzgoje« (OŠ 22). »Vzgojni načrt je postal del miselnosti, način razmišljanja, stalna referenčna točka« (OŠ 25). Vzgojni načrt »/.../ pomaga pri udeleževanju temeljnih ciljev šole, potreben je okvir /.../ To usmeri prizadevanja, trasira pot, pomaga pri izboru dejavnosti.« (OŠ 11)



Slika 24: Načini uresničevanja temeljnega smotra vzgoje in izobraževanja (v odstotkih, N = 30).

V drugo skupino smo uvrstili odgovore (15 šol oz. 50 %), ki izražajo, da vzgojni načrti pripomorejo pri uresničevanju smotra preko načrtovanja vzgojnih dejavnosti. Šola »nudi mnogo več dejavnosti« (OŠ 28), »načrtujemo tudi dejavnosti, s katerimi cilje dosegamo« (OŠ 2) »/.../ to je bilo glavno vodilo pri načrtovanju vzgojnih dejavnosti« (OŠ 29).

V tretjo skupino smo uvrstili odgovore (13 šol oziroma 43,33 %), ki trdijo, da vzgojni načrti pomagajo pri uresničevanju smotra s tem, ko spodbujajo več sodelovanja in pogovora med učitelji. Opažajo, da je več skupnega in poenotenega delovanja, med seboj so bolj povezani, imajo redno evalvacijo ipd. Vzgojni načrt pomaga uresničevati temeljni smoter »pri poenotenju delovanja« (OŠ 4), »učitelje, učence in starše povezuje« (OŠ 8), »vzgoji se več posvečamo, delamo bolj načrtno« (OŠ 14), »učitelji se med seboj veliko pogovarjamo« (OŠ 17), »učimo se živeti v skupnosti« (OŠ 21), »delujemo bolj načrtno, enotno, sistematično, evalviramo dejavnosti« (OŠ 23), »strokovni delavci, starši in učenci se pogovarjamo o vrednotah, ki nas povezujejo« (OŠ 27).

Vseh odgovorov se ne da razvrstiti v te tri skupine. Za ilustracijo drugih odgovorov bomo navedli še nekaj izjav: »Vzgojni načrt spodbuja dosegati splošen smoter vzgoje in izobraževanja, razvoj celostne osebnosti. Je zelo koristno orodje. Upoštevamo načelo personalizacije, po staro ‚cura personalis‘« (OŠ 10). Poleg načelnega strinjanja, da je vzgojni načrt ‚koristno orodje‘ za doseg temeljnega smotra, ta izjava poudari specifičnost šole, to je trud za ‚personalizacijo‘ ali ‚cura personalis‘. V tem načelu vidijo poseben poudarek doseganja temeljnega smotra spodbujanje celostnega razvoja osebnosti.

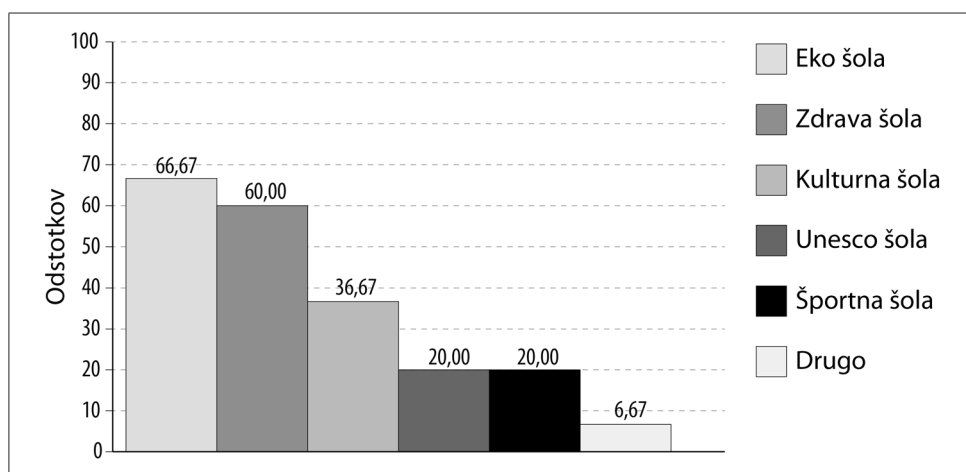
Velika večina šol torej potrjuje, da vzgojni načrt spodbuja k uresničevanju splošnega smotra, ki je spodbujanje celostnega razvoja osebnosti. Načinov, kako se to dogaja, je veliko, odgovore pa smo strnili v tri skupine; prva: vzgojni načrt daje okvir vsemu razmišljanju in vsem dejavnostim; druga: vzgojni načrt pomaga pri izboru dejavnosti; tretja skupina: vzgojni načrt spodbuja k enotnemu in načrtnemu delu učiteljev.

Raziskovalno vprašanje 4.4: *Kakšna je vloga vzgojnih konceptov pri oblikovanju vzgojnih načrtov?*

V 4. in 5. poglavju smo videli, da smoter vzgoje in izobraževanja predstavlja srčiko filozofije vzgoje, ki se izraža v določenih pedagoških modelih ali vzgojnih konceptih. Srečali smo tudi trditev Marentič Požarnikove (2000b, str. 24), da so nekateri projekti v slovenski šoli močno zaživeli in to zato, ker ni bilo drugih konceptov vzgoje, oziroma, ker je bil na tem področju nekakšen vakuum, da ne rečemo celo, da je bila vzgoja tabuizirana. Zato nas je zanimalo, kako vodstva šol razumejo vlogo konceptov pri vzgojnem delu.

Raziskovalno vprašanje 4.4 se je glasilo, kakšno vlogo so imeli vzgojni koncepti šol pri oblikovanju vzgojnih načrtov. Predvidevali smo, da so šole, ki so že imele neki vzgojni koncept, svoj vzgojni koncept vgradile v vzgojne načrte. Za odgovor na to vprašanje smo uporabili več vprašanj iz intervjuja. Pregledali smo, katere koncepte so šole navedle, da jih uporabljajo (vprašanje 8), koliko so vzgojni modeli vplivali na izbor vrednot (vprašanje 9c) in na izbor vzgojnih dejavnosti (vprašanje 11c). Pregledali smo tudi vse zapisane odmeve na intervju ob koncu izpisa pogovora (točka 20), kjer se je skrival še kak odgovor na raziskovalno vprašanje.

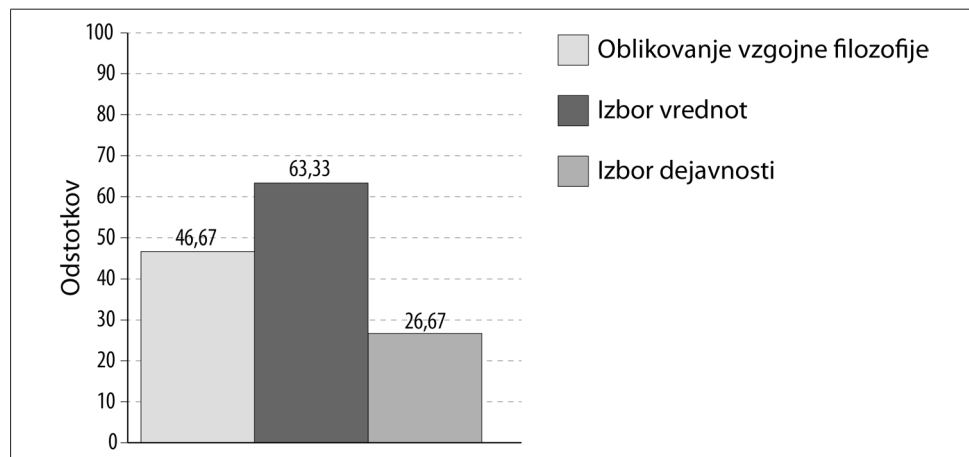
Pregledali smo, katere koncepte šole uporabljajo pri vzgojnem delu in ugotovili sledeče stanje: od 30 raziskovanih šol jih 20 (66,67 %) uporablja naziv eko šola, 18 (60 %) zdrava šola, 11 (36,67 %) kulturna šola, 6 (20 %) je Unesco šol in 6 športnih šol, 2 šoli (6,67 %) uporabljata teorijo izbire (Glasser) (Slika 25). Nekaterim šolam ti projekti ali koncepti služijo kot osnovna vzgojna filozofija, drugim služijo le kot navdih za delo in uporabljajo določene elemente modela. Med vzgojnimi modeli, ki služijo kot navdih, smo našli tudi logoterapijo in gestalt pedagogiko.



Slika 25: Pedagoški koncepti (projekti), ki jih uporabljajo šole (v odstotkih, N = 30).

Na Sliki 26 vidimo, da skoraj polovica, 14 šol oz. 46,67 % šol, poudarja, da jim omenjeni koncepti pomenijo osnovno vzgojno filozofijo. Ti koncepti služijo kot ,navdih‘,

„zaveza“ za doseganje ciljev, „spodbuda“, „izhodišče“ ali „osnovni okvir vseh pogovorov o vzgoji“, „celostni pristop“ ali „celostni pogled na človeka“. Pri teh trditvah najbolj izstopajo Unescove šole, saj je njihov koncept res pravi vzgojni model in lahko v polnosti igra vlogo pedagoškega koncepta.



Slika 26: Na kaj vplivajo vzgojni modeli/koncepti (v odstotkih, N = 30).

Nekatere šole so opozorile, da se koncepti tudi „ne primejo“. Včasih zato, ker vodstvo ni imelo dovolj časa, da bi proces uvajanja v celoti izpeljalo (za to je en mandat po navadi premalo), včasih zato, ker ni bilo dovolj znanja v kolektivu.

Zanimivo je tudi to, da je 6 oz. 20 % šol omenilo, da ime njihove šole že pomeni pedagoško zavezo. Med seboj se na primer povezujejo osnovne šole Franceta Prešerna, saj jim je ime navdih za pedagoško delo in bi se dalo na njem graditi pedagoški koncept. Spodbujajo določeno šolsko kulturo, ki je povezana z osebo, katere ime nosijo. Imena nekaterih šol imajo ta potencial. »Ime šole /.../ vpliva na izbor mnogih dejavnosti.« (OŠ 3)

Po drugi strani pa je zanimivo tudi to, da so 4 šole (13,33 %) izrecno poudarile, da ne želijo imeti nobenega od teh modelov kot svoj zavezujoči model. Še štiri druge so poudarile, da nimajo svojega modela, kljub temu da so del določenih projektov, ki jim služijo le za izhodišče določenih dejavnosti in poudarkov pri vzgoji, ne pa kot celostna filozofija. Te in še nekaj drugih šol poudarja, da so različni projekti, ki so jih uvedli v šolah, pomoč pri zbiranju določenih poudarkov pri vzgoji, ne predstavljajo pa celostnega pristopa. Te šole poudarjajo, da se navdihujejo pri različnih konceptih, v celoti pa jih ne sprejmejo in se z njimi ne poistovetijo. Iščejo nabor različnih elementov za vzgojo, ob tem pa si gradijo svoj vzgojni koncept. Nekatere šole so poudarile, da je osebnost učitelja bolj pomembna od koncepta, zato vlagajo v izobraževanje učiteljev. Ena šola trdi, da so konkretne rešitve bolj pomembne od vzgojnih konceptov. Nekatere šole opozarjajo na nevarnosti, ki jih taki koncepti prinašajo. Navajamo nekaj njihovih ugovorov in pomislekov: »koncept postane bolj pomemben od človeka« (OŠ 1); koncept šole lahko

sili v »podrejanje« določenim ciljem in načinom dela; če ni sprejet s strani vseh članov zbornice, ustvarja določene »napetosti«. Lahko zaključimo, da si približno polovica šol z vzgojnimi koncepti pomaga graditi okvir vzgojnega dela, druga polovica išče pri teh konceptih navdih, ne želi pa jih prevzeti kot svojo filozofijo vzgoje, ker bi se s tem čutile preveč omejene.

V odgovorih na raziskovalno vprašanje 1.3 smo že videli (Slika 12), da so vzgojni modeli vplivali na izbor vrednot (19 šol ali 63,33 %). Naravno je, da so eko šole ali zdrave šole v nabor vrednot vključevale vrednote, povezane s cilji projekta. Vzgojni koncept je vplival »pri izboru vrednot, odnosu do hrane, narave, lastnine« (OŠ 1). Vzgojni model »je osnovna filozofija šole in vpliva na izbor vrednot in dejavnosti« (OŠ 2). Vzgojni model lahko zelo vpliva na izbor vrednot, kajti »postal je filozofija šole« (OŠ 24). Pri raziskovalnem vprašanju 2.3 smo videli, da vzgojni modeli vplivajo tudi na izbor vzgojnih dejavnosti; 8 šol (26,67 %) je navedlo, da vzgojne dejavnosti izbira na podlagi vzgojnega koncepta (Slika 15).

Zanimivo je tudi to, da nekatere šole vidijo sebe kot pomemben del kraja, kot ,srce kraja', kot ,kulturno središče', kjer se stikajo vsi ljudje iz okraja in kar presega obveznosti šolskega dela v ozkem pomenu: »Šola močno določa kraj, okolje v katerega je šola vpeta in tudi določa utrip šole« (OŠ 22). Povezanost s krajem jim omogoča, da se vključujejo v širše družbeno življenje, sooblikujejo kraj, v tem najdejo dodatni vidik svoje identitete in s tem ustvarjajo posebno klimo na šoli. Tudi to postane neke vrste nenapisan pedagoški koncept, ki vključuje vrsto odločitev in ciljev.

Na vzgojni koncept šole vpliva tudi vodstvo šole. V petih šolah se je v tem času vodstvo zamenjalo in ob tem je prišlo do pomembnih sprememb v odnosu do vzgojnega načrta.

Pri vprašanju o vzgojnih konceptih vidimo, da je približno polovica šol nad koncepti navdušena, ker v njih prepozna svojo vzgojno filozofijo, kar jim pomaga pri izboru vrednot in dejavnosti, povezuje ljudi ob skupnih ciljih in omogoča sodelovanje. V drugo polovico šol sodijo tiste, ki konceptov niso prevzele, oziroma so jih, toda se z njimi niso poistovetile; navdih in določene poudarke vzgojnega dela iščejo v različnih konceptih, opozarjajo pa tudi na meje in nevarnosti takih konceptov. V vseh primerih pa drži, da šola išče referenčne točke, da lahko postavlja okvir za svoje vzgojno delo. Če ga ne najde v oblikovanih konceptih, jih išče zunaj njih, kot smo videli v primeru, da za pedagoški navdih služi ime šole ali pa pojmovanje šole kot kulturnega središča kraja.

6.5 Povzetki spoznanj iz raziskave

Ob koncu šestega poglavja, ki je posvečeno raziskavi, povzemamo rezultate. Z raziskavo smo prišli do spoznanja:

- da so spoštovanje, znanje in odgovornost najbolj pogosto izbrane vrednote v vzgojnih načrtih osnovnih šol (raziskovalno vprašanje (odslej RV) 1.1);

- da so moralne vrednote največkrat izbrane vrednote, sledijo jim potenčne in hedonske, izpolnitvene so najmanjkrat izbrane vrednote (RV 1.2);
- da so šole vrednote izbirale na podlagi izkušnje in zakonodajnega okvira, manj pa na podlagi vzgojnega modela, čeprav ima tudi ta velik vpliv; toda teorija vzgoje za vrednote ni imela vpliva na izbor vrednot (RV 1.3);
- da izbrane vrednote živijo v šolski praksi, ker ustvarjajo miselno obzorje, so referenčne, izhodiščne, oporne ali orientacijske točke, omogočajo notranjo povezanost, sodelovanje in odgovornost članov skupnosti, krepijo identiteto skupnosti, ponujajo izhodišče za etično vzgojo, ravnatelji jih pogosto omenjajo in uporabljajo za motiviranje šolske skupnosti, služijo za izbor vzgojnih dejavnosti (RV 1.4);
- da je večina šol sledila Priporočilom (2008) in izbrala osnovni nabor vzgojnih dejavnosti, ki so bile omenjene v Priporočilih: proaktivne dejavnosti, svetovanje in restitucijo, v veliki meri tudi mediacijo (RV 2.1);
- da so vodstva šol zadovoljna z vzgojnimi dejavnostmi, ki prinašajo želene rezultate: to so dejavnosti, ki imajo splošni ali strukturni značaj (izbor vrednot, načrtovanje, evalvacija); proaktivne dejavnosti, ki jih šole uporabljajo za oblikovanje osebnosti; dejavnosti, ki pomagajo reševati konfliktne situacije in dejavnosti, povezane s sodelovanjem s starši (RV 2.2);
- da so šole izbirale vzgojne dejavnosti glede na svoje izkušnje, predloge iz Priporočil (2008) in vrednot, manj pa glede na vzgojni model in še manj glede na teorijo vzgoje (RV 2.3);
- da so težave pri uvajanju vzgojnega načrta v veliki meri nastopile zaradi upora učiteljev do vzgojnega dela, zaradi negotovosti glede vsebine in oblike vzgojnega načrta in zaradi strahu pred spremembo načina dela (RV 3.1);
- da so na večini šol vzgojni načrt v petih letih spremenili, iz česar sklepamo, da so šole vzgojni načrt razumele kot dinamičen dokument; hkrati pa so zaznale, da ima vzgojni načrt tudi statični del (RV 3.2);
- da so v prvih letih uporabe vzgojnega načrta šole spreminjale predvsem praktične rešitve ali dodale kakšne dejavnosti, v glavnem pa niso spreminjale temeljnega okvira (RV 3.3);
- da so šole po ovrednotenju vzgojnih načrtov le-te predvsem spreminjale na podlagi vrednotenja lastnih izkušenj in ne na podlagi teorije vzgoje (RV 3.4);
- da je vzgojni načrt za večino šol pomenil spodbudo za delovanje na vzgojnem področju, da šole vzgojni načrt doživljajo kot koristen dokument, kot potrebno orientacijsko točko, ki daje okvir vsemu vzgojnemu delu in nikakor ni le nepotreben dokument, ki leži v predalu (RV 4.1);
- da je po uvedbi vzgojnega načrta vzgojno delo na šolah bolj sistematično, načrtno, usklajeno in ciljno, da se učitelji o vzgojnih vprašanjih več pogovarjajo med seboj in z učenci ter da se je izboljšala komunikacija s starši (RV 4.2);

- da vodstva šol razumejo vzgojni načrt kot pripomoček za spodbujanje celostnega razvoja osebnosti (RV 4.3);
- da so šole, ki so že imele neki vzgojni koncept, vzgojni načrt vgradile v vzgojni model; da je približno polovica šol nad koncepti navdušena, ker v njih oblikuje svojo vzgojno filozofijo, kar jim pomaga pri izboru vrednot in dejavnosti, povezuje ljudi ob skupnih ciljih in omogoča sodelovanje; da pa druge šole nad takimi koncepti niso navdušene, v njih iščejo navdih za svoje delo, toda z njimi se ne poistovetijo ter opozarjajo na meje (ozkost) in nevarnosti takih konceptov, na primer manjšanje avtonomije učiteljev in nedodelanost konceptov; mnogi so le delni projekti in ne pravi koncepti, zato jim manjkajo celostne rešitve (RV 4.4).

Izsledki naše raziskave ponujajo nekaj dobrih izhodišč za razmišljanje o prihodnosti vzgojnih načrtov, kar bo tema sedmega poglavja.