

Bojan Novak

Razredništvo – zapostavljeni segment današnje osnovne šole?

Povzetek: Pomemben segment življenja in dela v osnovni šoli je razredništvo. Razrednik se vsakodnevno znajde v številnih različnih vlogah. Nekatere mu narekuje zakonodaja, številne pa tudi situacije, ki se pojavljajo med učenci enega oddelka. V prispevku bo navedeno nekaj značilnosti, nalog in ovir, ki jih lahko glede razrednikove vloge zasledimo v teoriji. Veliko ovir, med katerimi sta na prvem mestu pomanjkanje časa za delo z oddelčno skupnostjo ter premajhna strokovna usposobljenost, govori o tem, da je razredništvo eno najbolj zapostavljenih in slabo urejenih področij vzgojno-izobraževalnega procesa v današnji osnovni šoli.

Ključne besede: razredništvo, razrednikovo načrtovanje in vizija, ovire pri opravljanju razredništva, usposabljanje za razredništvo, empirična raziskava.

UDK: 371.213.1

Strokovni prispevek

Bojan Novak, prof. športne vzgoje, OŠ Primoža Trubarja Velike Lašče; e-naslov: novak.bojan@siol.net

Uvod

Življenje na pragu tretjega tisočletja postavlja pred nas toliko izzivov, kot jih najverjetneje ni še nobeno obdobje v zgodovini. Po eni strani smo priča številnim novim tehničnim odkritjem, ki narekujejo vedno nove prilagoditve, po drugi strani pa se dogajajo velike spremembe tudi v družbi. Po korakih smo zapuščali obdobje podržavljanja in diktatur ter prišli do obdobja, ko se vsi učimo demokracije. Spremembe so torej edina stalnica v našem življenju.

Področje vzgoje in izobraževanja je eno izmed pglavitnih tem razmišljanja na vseh ravneh odločanja, od lokalne, državne do meddržavne ravni, saj je prav obdobje odraščanja tisto, v katerem se v življenju vsakega človeka zgodi največ sprememb. To je obdobje, ko vsak postavi temelje nadaljnjega življenja, obdobje začetka učenja in socializacije, zato se na različnih ravneh pojavljajo vedno nove zamisli za izboljšanje programov vzgoje in izobraževanja.

V prispevku se želim posvetiti enemu segmentu vzgojno-izobraževalnega dela v osnovni šoli – delu z oddelčno skupnostjo učencev oziroma razredništvu. Pri vsakdanjem delu v osnovni šoli namreč opažam, da je to področje eno izmed najtežje opredeljivih in nasploh zelo različno urejenih. Teorija ponuja mnogo literature s področja razredništva, po drugi strani pa gre za področje, ki se ga ne da povsem naučiti. Posebej se želim dotakniti nalog in vlog razrednika, njegovega načrtovanja vizije in dela z oddelčno skupnostjo in navsezadnje tudi ovir, ki jih razredniki največ navajajo pri svojem odgovornem delu. Zdi se, da je teh ovir v današnji šoli preveč, da bi lahko razredniki v celoti in kakovostno opravljali svoje predpisano poslanstvo.

Na koncu prispevka bom predstavil empirično raziskavo, ki sem jo izpeljal med nekaj razredniki na šoli. Z njo bom poskušal povezati teoretična izhodišča s šolskim vsakdanjikom. Posebej želim izpostaviti problem pomanjkanja časa, saj je prav to, tako po mnenju strokovnjakov kot praktikov, eden pglavitnih nasprotnikov razrednikovega kakovostnega dela.

Razrednik v današnji osnovni šoli

Pojem razredništva v osnovni šoli se v zgodovini ni veliko spreminjal. Poenostavljeno gledano je razrednik vmesni (povezovalni) člen med interesi učencev enega oddelka, vodstvom šole, oddelčnim učiteljskim zborom in starši. Čeprav zakonodaja precej natančno opisuje razrednikovo vlogo in naloge, se v praksi porajajo številne različne interpretacije. Pri opravljanju nalog, ki jih ima razrednik, pa se le-ta srečuje z različnimi ovirami. Te so posledica bodisi današnje organiziranosti šolskega vsakdanjika bodisi posledica spreminjajočih se položajev, v katerih se razrednik znajde.

Razrednikova vloga in naloge

Razrednikovo vlogo in pomen opredeljuje kar nekaj zakonov in podzakonskih aktov. Ministrstvo za šolstvo in šport (MŠŠ) v Programskih smernicah za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih opredeljuje vlogo, izhajajoč iz Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja.

»Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v 63. členu opredeljuje vlogo razrednika kot tistega, ki vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora, analizira vzgojne in učne rezultate oddelka, skrbi za reševanje vzgojnih in učnih problemov posameznih učencev, vajencev oz. dijakov, sodeluje s starši in šolsko svetovalno službo, odloča o vzgojnih ukrepih ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom.

To pomeni, da je razrednik učenčev prvi učitelj, na katerega se ima pravico nasloniti, ga nagovoriti, ko gre za vprašanja njegovega počutja in vsakdanjega življenja v razredu in na šoli. Razrednik za posameznega učenca in celotno oddelčno skupnost pomeni most, preko katerega vstopa in se vključuje v širšo skupnost, ki jo predstavlja šola« (MŠŠ 2005, str. 6)

Nadalje je v smernicah razrednikova vloga deljena na povezovalno, vzgojno, animatorsko, načrtovalsko, posređovalno (v problemskih situacijah), informativno in administrativno (prav tam, str. 7). Razrednik se vsakodnevno znajde v večini teh vlog, včasih tudi v več sočasno.

Poleg nalog, ki so opredeljene v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, pa se področja razredništva dotika tudi Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli. Kalinova (2001) je zbrala obveznosti razrednika in mednje prišteva »pregled odsotnosti, sprejemanje opravičil, evidentiranje odsotnosti, predlaganje pohval, priznanj, nagrad, raziskovanje okoliščin kršitev obveznosti ob pobudi za začetek postopka, obveščanje staršev o odsotnosti od pouka, kršitvah, zdravniških pregledih in ugotovitvah, da učenec uživa alkohol, ima drogo ali jih uživa. Razrednik vodi evidenco vseh omenjenih dejavnosti in piše razna mnenja, obvestila, izkaze itn.«.

Podobno navaja tudi naloge, opredeljene v Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja in napredovanju učencev v osnovni šoli (prav tam).

Nekateri drugi avtorji delijo razrednikove naloge na pedagoške in administrativne (Kunstelj v Žagar et al. 2001, str. 115) in poudarjajo, da se naloge pogosto prepletajo in jih včasih ni mogoče ločiti.

Razrednik se pri opravljanju vseh teh nalog srečuje poleg učencev še z ravnateljem, »saj podaja vizijo šole v formalni ali neformalni obliki staršem in otrokom« (Hederih 2001, str. 86), z drugimi učitelji (posebno z učitelji oddelčnega učiteljskega zbora), s starši in svetovalno službo, s katero se posvetuje »o oblikah pomoči oddelku ali posameznikom, o temah razrednih ur, /.../, o oblikah sodelovanja s starši /.../« (prav tam). Če je potrebno, pa razrednik sodeluje tudi z zunanjimi institucijami, saj je na šolah tudi nekaj zunanjih strokovnjakov, ki se vključujejo v delo z učenci (npr. specialni pedagogi, logopedi itn.).

Med opredelitvami razrednikove vloge je zanimiva primerjava Žarkovič-Adlešičeve (2002, str. 67), ki razredništvo primerja s starševstvom. Meni, da to ni le zaradi vzgojne funkcije, temveč tudi zato, ker prej ali slej doleti vsakega učitelja.

Ovire, ki jih razrednik doživlja pri svojem delu

Vzgojno-izobraževalno delo v šolah spada zaradi različnih vzrokov med zahtevnejša dela. Poglavitni vzrok je zapletenost problemov, ki se pojavljajo vsak dan. Malik (v Bizjak 2001, str. 67–68) povzema Brajšo in pravi, da »problemi, s katerimi se srečujemo pri delu z ljudmi, spadajo v kategorijo kompleksnih problemov. Od preprostih se razlikujejo v nekaterih značilnostih, zaradi katerih je /.../ strogo racionalni prijem pri njihovem reševanju pogosto neuporaben.« Med te značilnosti prišteva iracionalnost in nedoločljivost človeškega vedenja, nezmožnost popolnega uvida v vzroke in posledice, nedostopnost vseh informacij, povezanost dejstev, mnenj in vrednotenja, nezmožnost uvida v vse alternative, nepričakovanost razvoja dogodkov, začasnost vseh rešitev, razhajanje med potrebnim in danim časom.

Prav zadnje, razhajanje med potrebnim in danim časom, navajajo številni avtorji kot eno največjih ovir za uspešno razrednikovo delo. Bečaj (2001) trdi, da ima idealna delovna skupina le okrog 8 članov. Ker so naši oddelki sestavljeni iz precej več učencev, take skupine težijo k razpadanju na manjše podskupine. Če hočemo sistematično oblikovati kakovostno socialno skupino (kar naj bi bila po njegovem mnenju ena temeljnih funkcij razredništva), potrebuje taka skupina (oddelek) določen čas zase. Avtor meni, da potrebuje za to vsak oddelek najmanj eno šolsko uro ne teden. S tem se strinja tudi veliko razrednikov, kar potrjujejo različne študije in tudi izsledki moje raziskave (5. poglavje). Fenkartova (2001, str. 115) navaja rezultate študije, ki je bila narejena v Nemčiji med razredniki, v kateri si ti želijo od 2 do 4 ure na teden za razredniško delo. To količino časa primerja z razmerami v Angliji, kjer učiteljem za opravljanje razredništva zmanjšujejo učno obveznost do 4 ure.

Tretja izmed ovir, ki jih izpostavlja stroka, pa je premajhna strokovna usposobljenost za opravljanje razrednikove vloge. Malič (1988, str. 24) pravi: »Čeprav je v šolski praksi odgovornost razrednika zelo velika, je skrb za njegov

status – od imenovanja pa do usposabljanja za občutljivo vlogo voditelja skupine učencev in posrednika med šolo in domom – še vedno močno pod nivojem njegove funkcije.« Problem premajhne usposobljenosti izpostavljajo tudi učitelji v moji raziskavi. Tudi sam v sistemu formalnega izobraževanja in usposabljanja za učiteljevo delo nisem bil deležen znanja s področja razredništva. Verjetno je to posledica prevelike zaverovanosti izobraževalnih institucij (fakultet) v podajanje strokovnega in metodičnega znanja ožjega, specializiranega področja. Tako vsak učitelj obvlada le svoje (ozko) področje, primanjkuje pa mu znanja s področja sociologije, vodenja skupin, skupinske dinamike in komunikacije. Do tega pojava je kritičen tudi Malić (prav tam), ki še pravi: »O [razrednikovi] vzgojni in pedagoški funkciji se govori le kot o dodatni dejavnosti, ki je podrejena izobraževanju učencev in izobraževalnim nalogam šole. Stvarno obnašanje je torej poudarilo izobraževalno nalogo šole. Ta se lahko meri, razrednikovo prizadevanje ali neprizadevanje za izobraževalno nalogo šole je očitnejše, intervencija je usmerjena na učinkovitejše poučevanje, medtem ko vzgojna naloga razrednika ostaja ali skrajno nedoločna ali pa se razume sama po sebi.«

Čeprav je avtor te besede napisal pred skoraj dvjsetimi leti, menim, da je ta problem danes še zelo pereč. S tem se strinja tudi Hederihova (2001, str. 85), ki pravi, da se vsebina tega Malićevega mnenja od takratnega časa ni spremenila. Živimo namreč v času, ko je pomen znanja v primerjavi s takratnim časom še bistveno bolj poudarjen. Zato je največ prizadevanj vzgojno-izobraževalnih institucij usmerjenih v kakovostno pridobivanje znanja, dejavnost vzgoje pa naj bi bila vključena nekje okrog in znotraj tega procesa. Velikokrat poudarjeno mnenje, da smo priča razkroju vrednot, je tako po eni strani dokaz, da se premalo posvečamo vzgojnemu delu, po drugi strani pa bi nas moralo to mnenje spodbuditi, da bi se temu delu posvetili bolj.

Razrednikovo načrtovanje in vizija dela z oddelčno skupnostjo

Delo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah mora biti strokovno in sistematično. Tako kot v vsakdanjem življenju je načrtovanje pomembna kategorija. Guzelj (2001, str. 206) piše: »Načrtovanje nas vodi k racionalizaciji, nam velikokrat pomaga priti hitreje do cilja ter nam na določen način omogoča varnost.« Ista avtorica opozarja, da sposobnost dobrega načrtovanja ni dana vsakomur, zato se ga je treba naučiti in si pridobivati izkušnje. Pravi, da se uspešne šole tega zavedajo in zato pridobivanju znanja s področja načrtovanja posvečajo veliko pozornosti. Pri načrtovanju je treba upoštevati poznavanje kraja, prostora in časa ter pomen hitrih sprememb, ki se dogajajo v zadnjem času (prav tam).

V šolah poteka načrtovanje na različnih ravneh. Ravnatelj z vodstvom šole načrtuje na ravni celotne šole, učitelji (ponavadi) na ravni svojega predmetnega področja, razrednik na ravni oddelka. Za vsakega učitelja je najpomembnejše načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela za posamezen predmet. To načrtovanje je zajeto v letni pripravi na pouk, natančneje pa v učnih pripravah za vsako posamezno uro. Menim, da je tovrstno načrtovanje izpeljano dovolj kakovostno.

Iz izkušenj in pogovorov z učitelji pa sledi, da je načrtovanje dela razrednika (z oddelčno skupnostjo) nekoliko zapostavljeno. Vse se navadno skrči na načrtovanje tem za razredne ure, pa še te velikokrat spodbudi svetovalna služba.

Posebno mesto pri načrtovanju razrednikovega dela bi moralo biti rezervirano za načrtovanje življenja v skupnosti. Za načrtovanje tega je najprej odgovoren razrednik, vendar ne sam – k sodelovanju mora povabiti tudi učence, člane te skupnosti. S tem ko bodo učenci bolj vključeni v načrtovanje, se bo povečala tudi njihova odgovornost za doseg ciljev. Ob tem pa se tudi učijo načrtovanja (Guzelj 2001, str. 209). S tem se strinja tudi Kunstelj (2001, str. 120), ki svetuje, da razrednik pripravi le smernice za delo ter učence spodbuja, da pripravijo in oblikujejo svoje predloge in izrazijo svoje želje. Sledita skupno usklajevanje in sprejem programa (načrta) za delo v določenem šolskem letu. Meni še, da načrtovanje ne sme biti preveč konkretizirano, saj se med šolskim letom porajajo različni problemi, ki jih je treba sproti reševati.

Načrtovanje vedno poteka v povezanosti s širšim in ožjim kontekstom. Pri načrtovanju dela z oddelčno skupnostjo mora razrednik tako izhajati iz ciljev šolskega kurikula, kulture šole, klime na šoli, navsezadnje pa tudi iz značilnosti učencev v oddelku. Načrtovanje ponavadi poteka na temelju razrednikove vizije, ki izraža neki širši okvir dolgoročnejših ciljev in prepričanj. Na podlagi tega se oblikuje načrt dela za posamezno obdobje, navadno za eno šolsko leto. Nekatere značilnosti vizije razrednikov so predstavljene v raziskavi (5. poglavje).

Usposabljanje za razredništvo

Omenjeno je bilo že, da je izobraževanje in usposabljanje učiteljev za vlogo razrednika za zdaj premalo sistematično, predvsem pa premalo prisotno. To velja predvsem za dodiplomsko stopnjo študija.

Usposabljanje na dodiplomski stopnji

Iz številnih vlog, v katerih se znajde razrednik, in iz nalog, ki jih vsakodnevno opravlja, sledi, da mora biti razrednik na svoje delo pripravljen oziroma dovolj usposobljen zanj. Številne študije, ki so bile narejene med učitelji, kažejo, da učitelji čutijo strokovno praznino na področju usposabljanja in izobraževanja za razrednikovo delo. Želijo si več informacij med dodiplomskim izobraževanjem. O tem piše tudi Kalinova (2001, str. 6), ki meni, da bi bilo smiselno med dodiplomskim izobraževanjem ali v obdobju pripravništva prihodnjim učiteljem ponuditi znanje s področja razredništva. Danes je stanje tako, da si največ znanja o razredništvu med študijem pridobijo učitelji razrednega pouka, pri študiju posameznih predmetov pa je delež tega znanja minimalen (Pušnik 2002, str. 25). Tudi podatki študije Čagranove (1998, str. 374) kažejo, da tri četrtine učiteljev trdijo, da v okviru dodiplomskega študija niso bili deležni usposabljanja za razredništvo. Obstajajo pa tudi majhne (prej omenjene) razlike med učitelji na predmetni in razredni stopnji.

Bečaj (2001, str. 43) omenja med področji, ki bi jih učitelji morali spoznati, predvsem oblikovanje in vzdrževanje skupine, kohezivnost v oddelku, oblikovanje norm, reševanje konfliktov, komunikacijo, oblikovanje klime in kulture. »[U]čitelj, še posebno seveda razrednik, bo moral poleg strokovnosti na svojem poklicnem področju imeti nekaj znanja tudi iz dela s skupinami« (prav tam).

Praksa kaže, da se večina učiteljev znajde v razrednikovi vlogi popolnoma nepripravljenih, zato iščejo informacije drugje, večinoma pri starejših, izkušenejših kolegih in v strokovni literaturi.

Stalno strokovno spopolnjevanje

Življenje nam prinaša vsak dan toliko novosti, da se moramo nenehno učiti. Na področju vzgoje in izobraževanja imajo učitelji možnost izobraževanja po kolektivni pogodbi. Ponudba programov je raznolika, zajema tudi seminarje iz razredništva. Vendar praksa kaže na paradoks, saj učitelji pogosto navajajo, da jim manjka znanja s področja razredništva ter da bi to znanje želeli pridobiti, po drugi strani pa se zelo redko odločijo za tak seminar. Pušnikova (2002, str. 27) in Čagranova (1998, str. 375) z raziskavo ugotavljata, da se učitelji najpogosteje odločajo za seminarje iz stroke – predmeta, ki ga poučujejo. Podobno stanje kaže tudi moja raziskava v naslednjem poglavju.

Poleg strokovnega spopolnjevanja obstajajo še druge možnosti za pridobivanje znanja. Pušnikova (2002, str. 27) ugotavlja, da se učitelji najpogosteje odločajo za iskanje pomoči pri kolegih, po literaturi pa pogosteje posegajo na razredni stopnji. Kalinova (2001, str. 6) in Malić (1988, str. 144) opozarjata na možnost iskanja informacij pri šolski svetovalni službi. Malić celo predlaga, da bi morali med prve in neodložljive naloge svetovalnih delavcev uvrstiti skrb za organizirano pedagoško usposabljanje za razredništvo.

Pregled izobraževanja na področju razredništva nam razkriva, da so na diplomski stopnji možnosti pridobivanja znanja zelo omejene, pozneje pa je možnosti več, vendar ostajajo te premalo izrabljene. Menim, da je to posledica nesistematičnega pristopa k izobraževanju. Na fakultetah je podajanje znanja usmerjeno preveč ozko – v poznavanje stroke in metodičnih postopkov. Tako dobimo učiteljski zbor, ki je kot mozaik različnih strokovnih področij. Tak mozaik kaže od daleč lepo sliko, vendar pogled od blizu pokaže številne razpoke. Z vidika izobraževanja in pridobivanja informacij je slika lepa, z vidika vzgoje pa razpokana. Vsak učitelj pristopa k razredništvu po svoji presoji in izkušnjah iz časa svojega šolanja. Vključitev vsebin, povezanih z razredništvom v dodiplomsko izobraževanje, bi tudi na simbolični ravni dalo razredništvu večji poudarek, pokazalo na širino področja in prihodnjim učiteljem odprlo mnoga vprašanja, na katera bi pozneje znali učinkoviteje poiskati odgovore. Tako pa žal mnogi učitelji vlogo razrednika zožijo zgolj na administrativno. Temu pritrjuje tudi Malić (1988, str. 143), ki piše: »Spreminjanje razrednika v razrednega 'administratorja' v veliki meri povzroči njegova neusposobljenost za ostale oblike delovanja. Ker pedagoško vodenje oddelka ne zahteva le več časa, marveč tudi več znanja, razrednik sam 'zbeži' v administrativno vodenje oddelka in z urejeno administracijo rešuje konflikt lastnega položaja in funkcije.«

Raziskava

Raziskavo sem izvedel med učiteljicami razredničarkami na šoli, kjer poučujem. Od 18 učiteljic mi jih je anketni vprašalnik vrnilo 14, od tega 7 iz razredne in 7 iz predmetne¹ stopnje. V raziskavi sem se osredotočil na področja:

- razrednikove vizije,
- izobraževanja oziroma usposabljanja,
- časa za delo z oddelčno skupnostjo in
- ovir pri opravljanju razredništva.

Poglavitni namen raziskave je bil ugotoviti mnenje kolegic učiteljic o navedenih področjih.

Raziskava je bila izpeljana na majhnem vzorcu, zato velja opozoriti, da rezultati ne predstavljajo mnenja širše učiteljske javnosti, niti jih ni mogoče posplošiti.

Kot metodo za zbiranje podatkov sem izbral anketni vprašalnik s kombinacijo zaprtih in odprtih vprašanj. Večina vprašanj je bila zaprtega tipa z možnostjo pojasnitve. Anketni vprašalnik je v prilogi.

Rezultati in analiza

Splošni podatki

Gledena izkušnje z opravljanjem razredništva prevladujejo izkušenejše razredničarke, saj je le 5 učiteljic takih, ki imajo manj kot 10 let izkušenj z razredništvom.

Razredničarke svojo funkcijo večinoma opravljajo rade (11 učiteljic), 3 pa so izrazile, da to funkcijo opravljajo ne rade in ne nerade.

Oblikovanje vizije

Večina vprašanih oblikuje vizijo dela z oddelčno skupnostjo skupaj z razredom, le 2 učiteljici jo oblikujeta sami. Nihče ni izbral odgovora, da sprejme vizijo ravnatelja. To kaže na veliko avtonomnosti pri oblikovanju vizije dela z oddelčno skupnostjo učencev.

Deli vizije so najpogostejše (razporejeni po pogostosti):

- oblikovanje dobrih odnosov med učenci,
- spodbujanje skupinske pripadnosti,
- učinkovito reševanje konfliktov, vzgojnih in učnih problemov,
- skrb za spoštovanje starejših, bolnih, drugačnih,
- izgrajevanje pozitivne samopodobe učencev,
- biti zaupnik učencev.

Izobraževanje za razrednikovo delo

V raziskavi me je zanimalo predvsem, koliko znanja in informacij o opravljanju razredništva so učiteljice pridobile med svojim dodiplomskim izobraževanjem ter

¹ Kljub delitvam na triletna uporabljam staro delitev na »razredno« in »predmetno« stopnjo, ki je v praksi še močno prisotna. Pod pojmom »razredna stopnja« mislim 1. do 5. razred, 6. do 9. razred pa pod »predmetno stopnjo«.

koliko seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja so se udeležile. Rezultati kažejo, da je 12 učiteljic pridobilo med dodiplomskim izobraževanjem nič oziroma zelo malo znanja, preostali 2 pa malo. Nobena ni izbrala odgovora ravno prav (preglednica 1).

V pojasnitvi odgovorov so učiteljice navajale predvsem to, da so se izobraževale in usposabljele le na svojem ožjem strokovnem področju, le učiteljice razrednega pouka so omenile, da so nekaj vsebin o razredništvu pridobile v okviru splošnodidaktičnih predmetov.

Izbrani odgovor	Število odgovorov
Nič	6
Zelo malo	6
Malo	2
Ravno prav	0

Preglednica 1: Odgovori na vprašanje, koliko znanja za opravljanje razredništva so pridobili med svojim formalnim izobraževanjem na fakulteti

Rezultati so podobni tistim, ki jih je v študiji dobila Čagranova (1998, str. 374). Tam je 73,8 % vprašanih odgovorilo, da se niso usposabljali za razredništvo, 24,3 % se jih je usposabljal delno (kar ustreza odgovoru *malo* v moji raziskavi) in le 1,9 % se jih je usposabljal.

Rezultati potrjujejo večkrat izraženo dejstvo, da se za razredniško funkcijo študentov pedagoških fakultet ne izobražuje oziroma se jih izobražuje redko in nesistematično.

Tudi na področju izobraževanja na seminarjih stalnega strokovnega spopolnjevanja so rezultati v veliki meri podobni tistim v drugih študijah. Deset učiteljic se v dosedanji praksi ni udeležilo nobenega seminarja s to tematiko, 2 sta se udeležili po dveh seminarjev, 2 pa treh do petih (preglednica 2). Tu je slika nekoliko boljša kot pri študiji Čagranove (1998, str. 375), kjer je 94,2 % vprašanih odgovorilo, da se niso udeležili nobenega seminarja s področja razredništva.

Izmed tistih štirih učiteljic, ki so se udeležile seminarjev, 3 navajajo, da so nekatere rešitve in sugestije lahko prenesle v učilnico, 1 pa s seminarji ni bila zadovoljna.

Izbrani odgovor	Število odgovorov
Nobenega	10
Enega	0
Dveh	2
Treh do petih	2
Več kot petih	0

Preglednica 2: Odgovori na vprašanje, koliko seminarjev s področja razredništva so se v dosedanji praksi udeležili

Kljub zelo zaskrbljujočim podatkom o (ne)sistematičnem izobraževanju na področju razredništva pa kar 11 vprašanih učiteljic meni, da imajo za opravljanje razredništva v glavnem dovolj znanja. Le tri menijo, da imajo premalo znanja (preglednica 3). V pojasnitvi tiste, ki menijo, da imajo v glavnem dovolj znanja, navajajo, da dobijo informacije z izkušnjami, s pogovori s kolegi ter s prebiranjem strokovne literature. Pogosto menijo še, da se za nekatere naloge čutijo dovolj usposobljene, za druge pa manj (odvisno od situacij, v katerih se znajdejo).

Izbrani odgovor	Število odgovorov
Ne, premalo	3
V glavnem dovolj	11
Da, dovolj	0

Preglednica 3: Odgovori na vprašanje, ali imajo za opravljanje razredništva dovolj znanja

Primerjava s študijo Čagranove (1998, str. 376) pokaže, da obstajajo kar precejšnje razlike med mnenji, saj v njeni študiji 57,2 % vprašanih meni, da so v glavnem dovolj usposobljeni (tam izraz *deloma*), 14,6 % jih meni, da niso dovolj, 28,2 % pa jih je dovolj dobro usposobljenih. Razlika je predvsem v deležu tistih, ki menijo, da so dobro usposobljeni. To po eni strani kaže na to, da se večji delež razredničark na šoli, kjer poučujem, zaveda omejitev in pomanjkanja znanja, po drugi strani pa jih tudi več meni, da so v glavnem dovolj usposobljene.

Menim, da se na področju razredništva poraja velik paradoks, saj velika večina učiteljev meni, da med pripravo na poklic ni bila deležna usposabljanja za razredniško funkcijo, po drugi strani pa, čeprav se jih večina tudi med opravljanjem razredništva ne udeleži seminarjev s tega področja, mnogi menijo, da so za vlogo razrednika v glavnem dovolj usposobljeni. To je verjetno posledica nesistematičnega pristopa k izobraževanju na tem področju, saj pomanjkanje le-tega vpliva tudi na mnenje učiteljev, ki se, tako kot je napisal Malić (1998, str. 143), prav zaradi neusposobljenosti za druge oblike delovanja pogosto zadovoljijo z opravljanjem predvsem administratorske funkcije. To pa vodi k vse številnejšim vzgojnim problemom na naših šolah.

Čas za delo z oddelčno skupnostjo

Glede na to, da je ena izmed najpogostejše izraženih ovir za kakovostno opravljanje razredniške funkcije pomanjkanje časa za delo z učenci, sem v anketi razredničarke spraševal, koliko časa na teden preživijo z učenci »svojega« oddelka v okviru rednega pouka, koliko zunaj njega ter ali menijo, da ta količina časa zadostuje za realizacijo zastavljenih ciljev.

Glede časa, preživetega z učenci »svojega« oddelka, se odgovori učiteljic razrednega pouka bistveno razlikujejo od učiteljic predmetnega pouka. To je seveda posledica različne zasnovanosti dela.

Učiteljice razrednega pouka preživijo s »svojimi« učenci več kot 20 pedagoških ur na teden, učiteljice predmetnega pouka pa preživijo s »svojimi« učenci v

okviru urnika na teden v povprečju le 1,8 pedagoške ure. Ena od učiteljic preživi z njimi 4 ure, ena pa le 0,5 ure, torej le razredno uro, sicer pa jih sploh ne poučuje. To kaže na veliko razliko, ki je posledica različnega števila ur posameznih predmetov. Z vpeljavo nivojskega pouka pred leti se je na tem področju položaj še poslabšal, saj se je povečalo število učiteljev razrednikov, ki vsaj dela »svojega« razreda ne poučujejo. Na to so opozorili nekateri tudi v anketi. To je gotovo velika ovira za delo z oddelčno skupnostjo.

Poleg ur rednega pouka pa se ponujajo možnosti za preživljanje skupnega časa z oddelkom tudi zunaj urnika. Na naši šoli je veliko vozačev, zato je možnost pogosto zjutraj pred poukom ali po pouku, ko učenci čakajo na prevoz. Poleg tega imamo utečeno prakso, da je razrednik navzoč pri malici učencev. Učiteljice razrednega pouka preživijo z učenci na teden v povprečju nekaj več kot 125 minut, učiteljice predmetnega pouka pa nekaj več kot 100 minut. Potrebno je dodati, da to ni čas, ko so navzoči vsi učenci, saj je predvsem med čakanjem na prevoz prisotnih le nekaj učencev, in še to ponavadi istih.

Enajst učiteljic meni, da čas, ki so ga navedle, ne zadostuje, da bi lahko izpolnile cilje, ki si jih na podlagi vizije zadajo z učenci. Tri učiteljice menijo, da je časa ravno prav. Nihče ne meni, da je časa preveč (preglednica 4).

Izbrani odgovor	Število odgovorov
Ne, časa je premalo	11
Časa je ravno prav	3
Da, časa je včasih še preveč	0

Preglednica 4: Odgovor na vprašanje, ali je časa za delo z oddelčno skupnostjo dovolj

Ovire pri delu z oddelčno skupnostjo

Na vprašanje odprtega tipa o ovirah, ki jih pri svojem opravljanju razredniške funkcije zaznavajo razredničarke, je bilo največ odgovorov vezanih na pomanjkanje časa, nesodelovanje staršev in pomanjkanje motivacije pri učencih (preglednica 5).

Ovira	Število mnenj
Pomanjkanje časa	8
Nesodelovanje staršev	5
Pomanjkanje motivacije učencev	3
Preveč birokracije	2
Različnost generacij	2

Preglednica 5: Odgovori na vprašanje o ovirah pri delu z oddelčno skupnostjo

Odgovori se v veliki meri skladajo s tistimi, ki jih navajajo raziskovalci in literatura, manjka pa ena izmed ovir, ki je v literaturi pogosto navajana – pre-

majhna usposobljenost za opravljanje razredništva. Menim, da je to posledica zasnovanosti vprašalnika, saj se je na ta problem nanašalo že nekaj vprašanj pred tem.

Sklep

Razpored dela v današnji osnovni šoli še vedno temelji na tradicionalni razporeditvi učencev v oddelke. Oddelek je po svoji naravi umetno sestavljena skupina učencev, zato potrebuje nekoga, ki to skupino vodi. Razrednik poleg vodenja oddelka opravlja še mnogo nalog in se srečuje z mnogimi vlogami, ki jih narekujejo zakonodaja, šolska oblast, drugi učitelji, pa tudi učenci, njihovi starši in navsezadnje tudi sam razrednik s svojo vizijo. Gledano z vidika delitve vloge šole na izobraževalno in vzgojno opravlja razrednik predvsem vzgojno poslanstvo, glavnina izobraževanja pa odpade na pouk posameznih predmetov.

V prispevku sem podal pregled razrednikovih vlog in nalog. Na podlagi nalog razrednik načrtuje delo z oddelčno skupnostjo. Pri tem se srečuje z mnogimi ovirami, ki v različni meri onemogočajo njegovo delovanje. Nekatere so posledica konteksta, v katerega je postavljena funkcija razredništva. Tu gre predvsem za različnost učencev, članov oddelčne skupnosti, kompleksnost skupinske dinamike odraščajočih otrok, množico konfliktov, ki se vsak dan pojavljajo zaradi interakcij učencev med seboj ter med njimi in učitelji. Druge vrste ovir pa so povezane s trenutno zasnovanostjo dela v osnovni šoli, ki daje večji poudarek na pridobivanju znanja (izobraževanju), proces vzgoje pa naj bi se »zgodil« (mimogrede) medtem. Tu pa gre predvsem za pomanjkanje časa za delo z oddelčno skupnostjo in za odsotnost sistematičnega izobraževanja učiteljev za razrednikovo delo.

Dokaz za to je dejstvo, da se že več let pojavljajo kritike učiteljev, da je časa za ukvarjanje z oddelčno skupnostjo učencev, njihovimi težavami, premalo. Občutek imam, da se zdi snovalcem šolske politike vsak trenutek, ki je namenjen sproščenemu pogovoru učitelja z učenci, izgubljen na račun možnosti za pridobivanje znanja. Tega ni mogoče demantirati, saj se čas za ure oddelčne skupnosti v zadnjem obdobju ni povečal, še več – zmanjšal se je, tako da je trenutno v tretji triadi, ko se pojavlja največ problemov, za vsak oddelek namenjene le pol šolske ure na teden. Ob obilici administrativnega dela (pobiranje opravičil, informiranje o trenutnih dejavnostih, izrekanje vzgojnih ukrepov ...) je seveda to veliko premalo.

Zavedati se je treba, da na vrsto ovir (ki so posledica narave vzgojno-izobraževalnega dela) nimamo veliko vpliva. Veliko več ga bi lahko imeli na področju systemske ureditve, kjer bi bilo mogoče podaljšati čas za ukvarjanje z oddelčno skupnostjo, učiteljem pa za to funkcijo nameniti nekaj več priznanja, denimo z zmanjšanjem učne obveznosti.

Druga večja ovira je nesistematičnost in skoraj popolna odsotnost izobraževanja za razrednikovo vlogo na dodiplomski stopnji študija za učitelje. Vse raziskave kažejo, da se velika večina učiteljev poda v razredništvo brez poprejšnjega znanja.

To je drugi argument, ki priča o zapostavljenem statusu razredništva. Na tako resno in odgovorno vlogo bi morali učitelje pripraviti že v okviru študija, pozneje pa s pomočjo seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja, samostojnega prebiranja literature in izkušenj opolnomočiti za kakovostno delo z učenci. Tako pa je večina časa in dejavnosti na dodiplomski stopnji usmerjeno v pridobivanje informacij ozkega strokovnega področja. Vprašanje je, če je to v času razmaha informacijske tehnologije, ko učenci na nekaterih področjih močno prehitevajo ustaljene tradicionalne didaktične pristope, najbolj posrečen pristop. Menim, da učenci z novo tehnologijo pridejo do veliko več informacij kot nekoč, niso pa jih sposobni analizirati ter do njih zavzeti stališča. Za to bi potrebovali več pogovora, izmenjave izkušenj, nenazadnje pa tudi dejavnosti za privzganje moralnih vrednot.

Menim, da je po pregledu literature in rezultatov raziskav mogoče sklepati, da sta največji oviri za kakovostno delo razrednika pomanjkanje časa in izobraževanja učiteljev. V času, ko je na šolah vse več konfliktnih situacij, vse več varnostnikov, vse več preobremenjenosti in vse manj zadovoljstva, bi veljalo spremeniti nekaj prav na področju razrednikovega dela. S tem bi dali razredništvu tudi na simbolni ravni večji poudarek, učencem in učiteljem pa čas in priložnost za organizacijo lepšega šolskega vsakdanjika.

Literatura

- Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, letnik 52, št. 1, str. 32–44.
- Bizjak, C. (2001). Narava in strategija reševanja problemov v oddelku. *Sodobna pedagogika*, letnik 52, št. 1, str. 66–83.
- Čagran, B. (1998). Razredništvo v osnovni šoli z vidika izsledkov empirične raziskave. *Sodobna pedagogika*, letnik 49 (115), št. 4, str. 371–390.
- Fenkart, G. (2001). Razrednik v avstrijski šoli: med zahtevami in resničnostjo. *Sodobna pedagogika*, letnik 52, št. 1, str. 98–117.
- Guzelj, A. (2001). Načrtovanje, spremljanje in vrednotenje v vzgojno-izobraževalnem procesu. V: Žagar, D. et al. *Razrednik: vloga, delo in odgovornost*. Ljubljana: Jutro, str. 205–210.
- Hederih, B. (2001). Sodelovanje med razrednikom in šolsko svetovalno službo – realna in nerealna pričakovanja. *Sodobna pedagogika*, letnik 52, št. 1, str. 84–96.
- Kalin, J. (2001). Pogledi na razrednikovo delo in vloge razrednika. *Sodobna pedagogika*, letnik 52, št. 1, str. 8–30.
- Kunstelj, A. (2001). Naloge razrednika. V: Žagar, D. et al. *Razrednik: vloga, delo in odgovornost*. Ljubljana: Jutro, str. 113–129.
- Malič, J. (1988). *Razrednik v osnovni šoli*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Žarkovič Adlešič, B. (2002). Delo z razredom. V: Pušnik, M., *Razrednik v osnovni in srednji šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 65–208.
- Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije. (2005). Smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih, sprejeto na 78. seji Strokovnega sveta Republike Slovenije za splošno izobraževanje, dne 14. aprila 2005.

NOVAK, Bojan

THE DUTIES OF A HOME-CLASS TEACHER – A DISREGARDED SEGMENT OF MODERN PRIMARY SCHOOL

Abstract: An important segment of life and work of primary school is duties of a home-class teacher. Every day a home-class teacher finds himself in numerous different roles. Some of them are dictated by the legislation, the others are dictated by situations appearing among pupils from one class. In the article, we are going to state some characteristics, tasks and obstacles which can be found in the theory, according to home-class teacher's roles. Many obstacles, among which go first the lack of time for class managing and insufficient professional qualification, show that home-class teacher's duties are one of the most disregarded and badly regulated fields in the educational process in modern primary schools.

Keywords: home-class teacher's duties, home-class teacher's planning and visions, qualifying for duties of a home-class teacher, empirical research.