

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje  
Masarykova cesta 16  
1000 Ljubljana  
in  
Inštitut za narodnostna vprašanja  
Erjavčeva 26  
1000 Ljubljana

---

Kraj in datum: Ljubljana, 24. oktober 2025

**Zadeva: Nacionalna evalvacijska študija – Končno poročilo**

Spoštovani,

podajamo končno poročilo nacionalne evalvacijske študije z naslovom *Analiza vlog in potreb razrednikov pri vodenju vzgojno-izobraževalnega dela v osnovni in srednji šoli*. Izvajalec študije je Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, nosilka je doc. dr. Petra Gregorčič Mrvar. Sodelujoči v študiji so še: dr. Janica Kalin, dr. Robi Kroflič, dr. Barbara Šteh, dr. Katja Jeznik, dr. Marjeta Šarić, Nina Kristl in dr. Klara Skubic Ermenc, vsi sodelavci Oddelka za pedagogiki in andragogiko FF UL.

Nosilec študije:  
doc. dr. Petra Gregorčič Mrvar

Izvajalec:  
Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta  
prof. dr. Mojca Schlamberger Brezar, dekanja

Nacionalna evalvacijska študija  
Končno poročilo

**Analiza vlog in potreb razrednikov  
pri vodenju vzgojno-izobraževalnega dela  
v osnovni in srednji šoli**

Raziskovalna skupina:

dr. Petra Gregorčič Mrvar, Filozofska fakulteta UL (nosilka)  
dr. Katja Jeznik, Filozofska fakulteta UL  
dr. Janica Kalin, Filozofska fakulteta UL  
Nina Kristl, Filozofska fakulteta UL  
dr. Robi Kroflič, Filozofska fakulteta UL  
dr. Klara Skubic Ermenc, Filozofska fakulteta UL  
dr. Marjeta Šarić, Filozofska fakulteta UL  
dr. Barbara Šteh, Filozofska fakulteta UL

Ljubljana, 24. oktober 2025



## Kazalo vsebine

Povzetek.....	5
Abstract .....	7
UVOD .....	9
TEORETSKA IZHODIŠČA.....	10
OPREDELITEV CILJEV ŠTUDIJE.....	16
METODOLOGIJA.....	22
Raziskovalna metoda .....	22
Opis merskih instrumentov.....	22
Postopek zbiranja in obdelave podatkov .....	24
Vzorec .....	27
Udeleženci fokusne skupine .....	54
REZULTATI IN INTERPRETACIJA .....	56
Analiza pravnih in strokovnih podlag, ki usmerjajo delo razrednika, ter poznavanja in upoštevanja teh podlag .....	56
Sodelovanje razrednikov pri pripravi temeljnih institucionalnih (šolskih) dokumentov .....	69
Vloga in naloge razrednikov ter medsebojna pričakovanja.....	72
Vloge razrednikov s perspektive njih samih in ostalih deležnikov.....	72
Naloge razrednikov s perspektive njih samih in ostalih deležnikov .....	89
Spremembe v delu razrednika v zadnjih desetih letih.....	117
Zadovoljstvo z delom razrednika in medsebojna pričakovanja .....	130
Medsebojno sodelovanje razrednikov iz drugimi akterji v šoli .....	185
Pogostost, vsebine in način izvedbe ur oddelčnih skupnosti in pogovornih ur za učence in učenke .....	222
Pogoji in izzivi kakovostnega opravljanja nalog razrednika .....	234
Usposobljenost razrednikov ter potrebe po izobraževanju in usposabljanju za opravljanje nalog razrednika.....	243
Dodatno izobraževanje in usposabljanje.....	262
Primeri dobrih praks, nalog in normativnih ureditev vloge razrednika in drugih sorodnih profilov v mednarodnem prostoru .....	272
TEMELJNE UGOTOVITVE .....	290
Analiza pravnih in strokovnih podlag, ki usmerjajo delo razrednika, ter poznavanja in upoštevanja teh podlag .....	290
Sodelovanje razrednikov pri pripravi temeljnih institucionalnih (šolskih) dokumentov .....	292
Vloga in naloge razrednikov ter medsebojna pričakovanja.....	293
Vloge razrednikov s perspektive njih samih in ostalih deležnikov.....	293
Naloge razrednikov s perspektive njih samih in ostalih deležnikov .....	295



Spremembe v delu razrednika v zadnjih desetih letih .....	300
Zadovoljstvo z delom razrednika in medsebojna pričakovanja .....	302
Medsebojno sodelovanje razrednikov iz drugimi akterji v šoli .....	311
Pogostost, vsebine in način izvedbe ur oddelčnih skupnosti in pogovornih ur za učence in učenke .....	319
Pogoji in izzivi kakovostnega opravljanja nalog razrednika .....	321
Usposobljenost razrednikov ter potrebe po izobraževanju in usposabljanju za opravljanje nalog razrednika .....	324
Primeri dobrih praks, nalog in normativnih ureditev vloge razrednika in drugih sorodnih profilov v mednarodnem prostoru .....	328
<i>PREDNOSTI IN SLABOSTI ŠTUDIJE</i> .....	331
<b>PRIPOROČILA</b> .....	332
Analiza pravnih in strokovnih podlag, ki usmerjajo delo razrednika, ter poznavanja in upoštevanja teh podlag .....	332
Sodelovanje razrednikov pri pripravi temeljnih institucionalnih (šolskih) dokumentov .....	333
Vloga in naloge razrednikov ter medsebojna pričakovanja .....	334
Vloga razrednikov s perspektive njih samih in ostalih deležnikov .....	334
Naloge razrednikov s perspektive njih samih in ostalih deležnikov .....	335
Spremembe v delu razrednika v zadnjih desetih letih .....	335
Zadovoljstvo z delom razrednika in medsebojna pričakovanja .....	336
Medsebojno sodelovanje razrednikov z drugimi akterji v šoli .....	338
Pogostost, vsebine in način izvedbe ur oddelčnih skupnosti in pogovornih ur za učence in učenke .....	341
Pogoji in izzivi kakovostnega opravljanja nalog razrednika .....	341
Usposobljenost razrednikov ter potrebe po izobraževanju in usposabljanju za opravljanje nalog razrednika .....	342
Primeri dobrih praks, nalog in normativnih ureditev vloge razrednika in drugih sorodnih profilov v mednarodnem prostoru .....	343
<i>SKLEP – KLJUČNI POUDARKI PRIPOROČIL</i> .....	344
<b>ZAKLJUČEK</b> .....	346
<b>LITERATURA IN VIRI</b> .....	347

## Povzetek<sup>1</sup>

Nacionalna evalvacijska študija z naslovom *Analiza vlog in potreb razrednikov pri vodenju vzgojno-izobraževalnega dela v osnovni in srednji šoli* proučuje vloge in potrebe razrednikov kot ključnih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, odgovornih za življenje in delovanje oddelčne skupnosti. Pri svojem delu se razredniki soočajo z raznolikimi pričakovanji in pogledi na svoje naloge ter odgovornosti, ki jih prevzemajo. Hkrati se srečujejo s številnimi izzivi, vprašanji in problemskimi situacijami, za reševanje katerih potrebujejo po eni strani ustrezno znanje, kompetence in usmeritve za samostojno reševanje, po drugi strani pa tudi sogovornike in sodelavce, s pomočjo katerih se lahko z izzivi učinkoviteje soočajo in jih razrešujejo.

Namen študije je celovito preučiti formalni in strokovni okvir dela razrednikov, njihove naloge, kompetence, oblike sodelovanja z drugimi akterji v šoli, pogoje dela ter izzive, s katerimi se srečujejo, ter na tej podlagi pripraviti strokovna priporočila za izboljšanje sistemske ureditve in izobraževanje razrednikov.

V teoretičnem delu študija razrednikovo vlogo umešča v sodobni kontekst decentralizacije in večje šolske avtonomije, ki od učiteljev in razrednikov zahteva širši nabor kompetenc, večjo strokovno avtonomijo ter povečano odgovornost. Razrednik je opredeljen kot nosilec vzgojno-izobraževalnega procesa v oddelku, pri čemer kakovost odnosov med učenci, učitelji, šolskimi svetovalnimi delavci, vodstvom šole in starši pomembno vpliva na kakovost poučevanja, učenja, počutje ter celostni razvoj otrok in mladostnikov. Posebna pozornost je namenjena etičnemu in odnosnemu vidiku razrednikovega dela, saj kakovostni medosebni odnosi predstavljajo temelj šolske kulture in uspešnega vzgojnega delovanja.

Empirični del temelji na mešani raziskovalni metodi. Uporabljena je bila kvalitativna analiza izbranih zakonov, pravilnikov in strokovnih dokumentov, ki urejajo delo razrednika. Podatki, zbrani s spletnimi vprašalniki, so bili obdelani s kvantitativnimi metodami, odgovori v fokusnih skupinah in odprta vprašanja pa po metodi kvalitativne analize. V raziskavo so bili vključeni razredniki, ravnatelji, šolski svetovalni delavci, učenci oziroma dijaki ter starši. Uporabljeni so bili posebej oblikovani vprašalniki, ki so zajemali področja poznavanja pravnih in strokovnih podlag, vloge razrednika, sodelovanja z različnimi akterji v šoli, izvajanja ur oddelčne skupnosti, kompetenc in pogojev dela razrednikov. Poleg analize slovenske prakse študija vključuje tudi

---

<sup>1</sup> V besedilu smo zaradi večje preglednosti besedila uporabljali izraze v slovnični obliki moškega spola, ki so uporabljeni kot nevtralni in veljajo enakovredno za vse.

**Besedilo ni lektorirano in oblikovano.**

primerjalno mednarodno analizo vloge razrednikov in sorodnih profilov v izbranih evropskih državah.

Med ključnimi ugotovitvami študije je izpostavljeno, da razredniki delujejo v vse bolj kompleksnih pogojih ter se soočajo s številnimi pričakovanji učencev, staršev, ravnateljev in šolskih svetovalnih delavcev. Njihovo delo presega pedagoški okvir, saj vključuje tudi organizacijske, administrativne in svetovalne naloge. Pomanjkanje časa, preobremenjenost in nezadostna strokovna podpora zmanjšujejo kakovost njihovega dela. Zaznali smo tudi določena razhajanja v pogledu na ključne naloge razrednikov med ravnatelji, šolskimi svetovalnimi delavci, starši, učenci oziroma dijaki in samimi razredniki. Če ravnatelji in šolski svetovalni delavci na prvo mesto med nalogami razrednika postavljajo izgradnjo oddelčne skupnosti, isti cilj omenja le dobra petina razrednikov. Pri pomenu ustvarjanja dobrih odnosov z učenci in podpore ter pomoči učencem pa so pogledi razrednikov usklajeni s pogledi učencev oziroma dijakov in staršev.

Priporočila, oblikovana na podlagi glavnih ugotovitev študije, poudarjajo potrebo po jasni sistemski opredelitvi vloge razrednika ter po ustrezni strokovni podpori in razbremenitvi. Opozarjajo na nujnost vključitve ene ure tedensko v predmetnik za delo z oddelčno skupnostjo, posodobitve smernic za delo razrednika in oddelčne skupnosti ter večje vključenosti razrednikov v načrtovanje šolskega dela. Poudarjajo tudi pomen krepitve sodelovanja med razredniki, drugimi strokovnimi delavci, starši in učenci. Izsledki kažejo tudi na potrebo po začetnem izobraževanju učiteljev za delo razrednika ter po dodatnem strokovnem usposabljanju, zlasti na področjih oblikovanja oddelčne skupnosti, vodenja skupine, reševanja konfliktov, sodelovanja z raznolikimi skupinami staršev in timskega dela. V priporočilih je poleg tega izpostavljena tudi potreba po razvoju in izvajanju politik, ki bodo spodbujale dolgoročno in sistematično skrb za kakovosten razvoj poklica učitelja oziroma razrednika.

## Abstract

The national evaluation study, *Analysis of the Roles and Needs of Class Teachers in Educational Work in Primary and Secondary Schools*, examines the roles and needs of class teachers as key educational professionals responsible for the life and functioning of the class community. In their work, class teachers face diverse expectations and perspectives regarding their tasks and responsibilities. They also encounter numerous challenges, questions, and situations that require, on the one hand, appropriate knowledge, competences, and guidelines for independent problem-solving, and on the other, communication and collaboration with colleagues, enabling them to address and resolve challenges more effectively.

The purpose of the study is to comprehensively examine the formal and professional framework of class teachers' work – their tasks, competences, forms of collaboration with other school stakeholders, working conditions, and the challenges they face – and, based on these findings, to prepare professional recommendations for improving the systemic regulation and training of class teachers.

In its theoretical part, the study examines the role of the class teacher within the contemporary context of decentralisation and increased school autonomy, which demand from teachers and class teachers a broader set of competences, greater professional autonomy, and increased responsibility. The class teacher is defined as the key facilitator of the educational process within the class, where the quality of relationships among students, teachers, school counsellors, school leadership, and parents significantly influences the quality of teaching, learning, well-being, and the holistic development of children and adolescents. Special attention is given to the ethical and relational dimensions of the class teacher's work, as high-quality interpersonal relationships form the foundation of school culture and successful educational practice.

The empirical part is based on a mixed-method research design. A qualitative analysis was conducted of selected laws, regulations, and professional documents governing the work of class teachers. Data collected through online questionnaires were processed using quantitative methods, while responses from focus groups and open-ended questions were analysed qualitatively. The research included class teachers, school principals, school counsellors, students, and parents. Specially designed questionnaires covered areas such as knowledge of legal and professional frameworks, the role of the class teacher, cooperation with various school stakeholders, implementation of class meetings, competences, and working conditions. In addition to analysing Slovenian practice, the study also includes a comparative international analysis of the role of class teachers and related professional profiles in selected European countries.

Among the key findings, the study highlights that class teachers operate under increasingly complex conditions and face numerous expectations from students, parents, principals, and school counsellors. Their work extends beyond the pedagogical framework, encompassing organisational, administrative, and counselling tasks. A lack of time, excessive workload, and insufficient professional support reduce the quality of their work. The study also identified certain differences in perceptions of the class teacher's main tasks among principals, school counsellors, parents, students, and the class teachers themselves. While principals and school counsellors prioritise building the class community, only about one fifth of class teachers list this as their main goal. However, the views of class teachers largely align with those of students and parents regarding the importance of building good relationships and providing support and assistance to students.

The recommendations, based on the study's key findings, emphasise the need for a systemic definition of the class teacher's role, adequate professional support, and workload reduction. They call for the inclusion of one lesson per week in the curriculum for work with the class community, updating professional guidelines for class teachers and class communities, and ensuring greater involvement of class teachers in school planning. The recommendations also highlight the importance of strengthening collaboration among class teachers, other professional staff, parents, and students. The findings indicate the need for initial teacher education focused on the class teacher's role, as well as additional professional training, particularly in areas such as class community building, group leadership, conflict resolution, and collaboration with diverse parent groups. Finally, the recommendations underscore the importance of developing and implementing policies that promote long-term and systematic efforts to ensure the continued professional growth and quality development of the teaching and class teacher profession.

## UVOD

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani je bila leta 2023 izbrana za izvajalko nacionalne evalvacijske študije z naslovom *Analiza vlog in potreb razrednikov pri vodenju vzgojno-izobraževalnega dela v osnovni in srednji šoli*, ki jo financira Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, v njegovem okviru pa Inštitut za narodnostna vprašanja. Rok za izvedbo študije je določen od 1. 10. 2023 do 1. 10. 2025. Izvajalka se je zavezala, da bo naročniku poslala dve vmesni poročili (do 1. 10. 2024 in 1. 3. 2025) ter končno vsebinsko poročilo (do 1. 11. 2025) o opravljenem delu. Obe vmesni poročili je naročnik študije že potrdil.

Nacionalna evalvacijska študija obravnava vloge in potrebe razrednikov pri vodenju vzgojno-izobraževalnega dela v osnovni in srednji šoli. Razredniki so strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju, ki nosijo eno temeljnih odgovornosti za življenje oddelčne skupnosti. Pri tem se soočajo z raznolikimi pričakovanji in pogledi na svoje delo ter odgovornosti, ki jih prevzemajo (Kalin, 2022; Resman, 2007, 2022). Pri delu se srečujejo s številnimi izzivi, vprašanji in problemskimi situacijami, v katerih potrebujejo po eni strani ustrezno znanje, kompetence in usmeritev za samostojno reševanje, po drugi strani pa predvsem sogovornika in sodelavca, s pomočjo katerega se lahko z vprašanji učinkoviteje soočajo in jih razrešujejo. Razrednik prevzema pedagoške, organizacijske in administrativne naloge, opredeljene tudi v formalnem okviru vzgoje in izobraževanja. Nekateri rezultati domačih, tujih in mednarodnih raziskav kažejo na določene izzive v slovenskem šolskem prostoru, ki jih je mogoče povezati s poslanstvom razrednika in drugih strokovnih delavcev na šoli.

V okviru nacionalne evalvacijske študije smo preučevali poznavanje in uporabo pravnih ter strokovnih podlag za delo razrednika, njegovo vlogo pri oblikovanju temeljnih šolskih dokumentov ter medsebojna pričakovanja razrednikov in drugih akterjev v šoli – učencev, staršev, vodstva in svetovalne službe. Analizirali smo izvedbo ur oddelčne skupnosti, pogoje in kompetence za kakovostno delo razrednikov ter izzive, s katerimi se srečujejo. Poleg tega smo obravnavali razlike med posameznimi vzgojno-izobraževalnimi stopnjami ter identificirali primere dobrih praks v kontekstu mednarodne primerjave vloge razrednika.

Na osnovi analize strokovne literature, zakonodajnih izhodišč in strokovnih dokumentov, ki urejajo področje razredništva, primerjalne študije vloge razrednika in drugih sorodnih profilov v mednarodnem prostoru ter na osnovi izvedene kvantitativne in kvalitativne empirične raziskave smo oblikovali glavne ugotovitve in priporočila, katerih namen je prispevati k nadaljnjemu razvoju sistemskih rešitev in krepitvi strokovne vloge razrednika kot ključnega dejavnika kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela.

## TEORETSKA IZHODIŠČA

Razrednikova vloga v šoli je vpeta v širši kontekst dogajanja na področju vzgoje in izobraževanja, ki je v zadnjih desetletjih povezano s procesi decentralizacije na področju šolstva. Ta je v mnogih državah povezana z večanjem šolske avtonomije in večjo odgovornostjo za kakovost in rezultate šol ter učencev (Martins idr., 2019; Pont idr., 2008; School Autonomy in Europe ..., 2007). V pogojih, ko se šolam daje večja avtonomija in je kakovost dela v veliki meri odvisna tudi od njih samih, je delo vseh strokovnih delavcev postalo izredno kompleksno in raznoliko (Pont idr., 2008; Schleicher, 2015).

Decentralizacijo šolstva, avtonomijo in odgovornost za kakovost in rezultate šol ter učencev pa spremljajo še nekateri drugi pojavi, kot so razgradnja občutka za pomen skupnosti v neoliberalnih politično-ekonomskih okoljih, ki vpliva na slabšanje klime in kulture sobivanja v šoli in oddelku, in empiristično razumevanje kakovosti šole kot merljivih učnih izidov in spremljevalnih podatkov o počutju učencev/dijakov v šoli, ki jih narekujejo mednarodni testi znanja (Medveš, 2024). Ob tem se prosvetna politika redko sprašuje, ali izkazani učni izidi res označujejo kakovost znanja, kakršno želimo zagotoviti prihajajočim generacijam, še posebej ker je bil na primer projekt PISA zgrajen na konceptu človeškega kapitala, ta pa v marsičem odstopa od klasičnih humanističnih idealov razvoja človečnosti (Bezljaj, 2025). In nadalje, ali je razraščanje negativnih pojavov, kot je medvrstniško nasilje in porast duševnih stisk pojav, ki ga lahko uspešno rešujemo z zaostrovanjem vzgojnih sankcij in povečanjem dostopnosti psihoterapevtske pomoči. Ali pa je rešitev iskati v bolj domišljenem vzgojnem konceptu, ki kakovost znanja in veščin veže na doseganje humanističnih ciljev, odpravljanje »simptomov skrajnega neoliberalizma« (razrast nasilja in duševnih stisk in motenj) pa s krepitvijo šolske in oddelčne skupnosti, v katerih obstajajo naravni viri pomoči za odpravljanje negativnih pojavov med otroki in mladostniki (Mikuš-Kos, 2024). Pri tem imajo eno pomembnejših vlog tudi razredniki.

Resman (2007, 2022; prim. Kalin 2019, 2022) poudarja, da se vse bistveno za kakovostno učenje in razvoj posameznega učenca dogaja pravzaprav v oddelku. Od učenčevega življenja in dela v oddelku bosta odvisni kakovost njegovega učenja in kakovost njegovega celostnega razvoja, od kakovosti dela v oddelku oz. oddelčni skupnosti pa kakovost šole kot celote (prav tam). Iz oddelka pa se pedagoško delo širi na celotno šolsko skupnost.

Jedro komponento kakovosti vzgoje in izobraževanja Sidorkin (2023) vidi v odnosih, ki jih opiše po analogiji z vesoljem kot temno snovjo, ki prežema večino vesolja, a je ne moremo ustrezno meriti. Od kakovosti odnosov med vrstniki, med otroki in odraslimi, pa tudi od odnosov, ki jih učenci vzpostavljajo do socialnega in naravnega okolja ter do učne snovi, je odvisna kakovost vzgojno-izobraževalnih učinkov tako na individualni kot družbeni ravni. Na individualni, ker je tudi naše sebstvo »vozlišče v



spletu mnogoterih prepletajočih odnosov« (Bingham in Sidorkin, 2004, str. 7), in na širši družbeni ravni, saj je poučevanje »grajenje vzgojnih odnosov (do samega sebe, do ljudi, ki obkrožajo učenca, in do širšega sveta)«, »vzgojni odnos (pa) obstaja zato, da učenca vključimo v širši splet odnosov« (prav tam). Odnosi torej tvorijo jedro oddelčne in šolske kulture ter so temelj kakovosti vzgoje in izobraževanja. Hkrati Saevi (2011) opozarja na aporetični, protisloven značaj pedagoškega prizadevanja za kakovostne medosebne odnose. Osebnega in etičnega odnosa med odraslim in otrokom namreč ni mogoče opredeliti s tehničnim jezikom veščin/kompetenc, ki jih morata razviti tako učitelj kot učenec, hkrati pa usposabljanje pedagoških delavcev, kakor tudi vrednotenje njihovega dela, temelji na kompetenčnem pristopu. Gre za odnos, ki izhaja iz etične zaveze za dobrobit vsakega učenca in upošteva dejstvo, da je vsako odnosno srečanje edinstveno, neponovljivo in ga v življenje priključijo prisotne osebe v določenem socialnem kontekstu. Gre tudi za odnos, ki je glede na status učitelja in učenca asimetričen, hkrati pa si mora vedno prizadevati za odnosno simetrijo, v kateri enako štejejo pričakovanja učitelja in subjektivno doživljanje učencev, saj le tako lahko vzpostavimo okoliščine, v katerih bo vzgojno-izobraževalne vsebine in dejavnosti učenec sprejel kot zanj pomensko relevantne in na tej podlagi razvijal svojo subjektivnost (glej tudi Medveš, 2024). Za kakovost odnosov v jedrni celici šolske skupnosti, torej v oddelku, pa je zadolžen prav razrednik. In od tod izvira izjemna kompleksnost njegovih zadolžitev in odgovornosti.

Zavedanje pedagoškega pomena oddelčne in šolske skupnosti se je še posebej okrepilo ob zaprtju šol v času pandemije covid-19 (Kroflič, 2020, 2022). Številne analize učinkov izobraževanja na daljavo (ki se je pri nas izkazalo predvsem kot organiziranje učenja na domu) so pokazale, da se je tako med teoretiki kot med učitelji, svetovalnimi delavci, ravnatelji, pa tudi starši in učenci izrazito okrepilo zavedanje pomena izobraževanja v oddelčni in šolski skupnosti, hkrati s tem pa so otroci in mladostniki kot najpomembnejši izvor osebnih stisk omenjali pomanjkanje neposrednih stikov s sošolci in učitelji (prav tam). V empirični študiji dejavnikov, ki so v času covid-19 delovali na psihosocialno blagostanje pri učencih, se je kot pomemben napovednik njihovega blagostanja pokazal dodatni čas (poleg pouka in rednih ur oddelčne skupnosti), ki so ga razredniki namenili komunikaciji z njimi (Pečjak idr., 2021, 2023).

Osredotočenost na vrednost oddelka oz. oddelčne skupnosti pa ne pomeni, da se zanemari širši šolski prostor, t. j. formalni in strokovni okvir za delovanje šole in posameznih strokovnih delavcev. Razredniki morajo ob upoštevanju tega okvira (zakonov, pravilnikov in strokovnih dokumentov) oblikovati svoj lastni koncept in načrt dela, ki pa izhaja tudi iz ključnih institucionalnih (šolskih) dokumentov (letnega delovnega načrta šole, razvojnega načrta, vzgojnega načrta idr.), s katerim aplicirajo in konkretizirajo tisto, kar je zakonsko določeno, hkrati pa vanj vključijo tudi specifično šole in oddelkov samih. Tako za oblikovanje kakor tudi za uresničitev omenjenih dokumentov je nujno sodelovanje vseh udeležencev v šoli. Med učitelji, razredniki,

vodstvom šole, učenci, pa tudi starši mora biti dovolj visoka stopnja soglasja glede ciljev vzgoje in izobraževanja ter pripravljenosti za njihovo uresničevanje. Res je, da ima formalno vsak učitelj oz. razrednik pravico do strokovno avtonomnega delovanja, ki pa je postavljeno v okvir dogovorjenih in formalno sprejetih šolskih dokumentov, kot so letni delovni načrt šole, razvojni in vzgojni načrt šole itd. (prim. Kovač Šebart idr., 2006; Kroflič idr., 2009).

Razrednikovo vlogo opredeljujejo zakonodaja s področja vzgoje in izobraževanja ter številni podzakonski akti in pravilniki, ki posredno navajajo razrednikove vloge in odgovornosti. Temeljno izhodišče za opredelitev vloge razrednika predstavlja Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2023), ki v 63. členu določa, da razrednik »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 in opravlja druge naloge v skladu z zakonom«. Člen opredeljuje temeljna vsebinska področja delovanja in odgovornosti razrednikov, od vsakega posameznega razrednika pa je odvisno, kateri nalogi bo namenil večjo pozornost. Od dinamike življenja oddelčne skupnosti je odvisno, katera razrednikova vloga bo pomembnejša z vidika zagotavljanja kakovostnih pogojev za učenje in razvoj posameznih učencev ter oddelčne skupnosti v celoti.

Poleg zakonodajnih določil razrednikovo vlogo podrobneje opredeljujejo Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih, srednjih šolah ter dijaških domovih (2005, v nadaljevanju Programske smernice). Navajajo, da je razrednik učenčev prvi učitelj, na katerega se ima pravico nasloniti, »ko gre za vprašanje njegovega počutja in vsakdanjega življenja v razredu in šoli« (Programske smernice ..., 2005, str. 6). Zelo podrobno so v smernicah opisane tudi bolj specifične naloge, vezane na posamezne vidike, ki označujejo razrednikovo odgovornost na področju povezovanja, vzgojnega delovanja, spodbujanja učencev, načrtovanja, informiranja, administrativnega dela in posredovanja v različnih problemskih situacijah; vsaka od vlog pa zahteva specifično usposobljenost in izkušnost, ki pomaga pri uspešnem delu tako z učenci kot njihovimi starši, kolegi in vodstvom šole.

Med drugimi nalogami razrednik prevzema tudi odgovornost za delo in življenje oddelčne skupnosti, za načrtovanje dela z oddelčno skupnostjo in uresničevanje tega programa skozi celotno šolsko leto. Pri tem sodeluje z vsemi ostalimi člani oddelčnega učiteljskega zbora in s svetovalnimi delavci oz. z vsemi, ki vstopajo v oddelčno skupnost in se ukvarjajo z učenci. Vsebinsko so razrednikove aktivnosti usmerjene na raznolika področja: razvijanje kulture in klime, ki omogoča kakovostno sožitje vseh posameznikov v oddelčni skupnosti in učinkovito delovanje oddelčne skupnosti kot celote; ustvarjanje optimalnih pogojev in spodbujanje osebnostnega razvoja posameznika; razvoj preventivnih dejavnosti s poudarkom na prizadevanju za zdravo

življenje; poklicno usmerjanje; spodbujanje učne učinkovitosti posameznikov in oddelka kot celote; obravnavanje in razreševanje aktualnih problemov posameznika ter oddelka ter sodelovanje pri načrtovanju dela in življenja v šoli (glej Programske smernice ..., 2005).

Pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti na posameznih področjih mora razrednik upoštevati temeljna načela delovanja, kot so načelo celostnega pristopa, aktualnosti, strokovnosti in strokovnega izpopolnjevanja, avtonomije, razvojne usmerjenosti, kakovostne organizacije dela; povezovanja, strokovnega sodelovanja in interdisciplinarnosti ter evalvacije kakovosti življenja v oddelčni skupnosti (glej Programske smernice ..., 2005, str. 5–6).

Načrtovanje dela oddelčne skupnosti naj bi temeljilo na sistematični analizi stanja in potreb oddelčne skupnosti ter temu ustreznemu načrtovanju namenov in ciljev dela v posameznem šolskem letu. Na tej osnovi razrednik s sodelavci oblikuje konkretni program dela z delitvijo odgovornosti med vse deležnike. Program dela vključuje tudi sodelovanje s starši in drugimi učitelji, kar odpira celo vrsto odgovornosti in organizacijskih nalog razrednika. Pomembno področje za vzdrževanje kakovostnega dela pa je tudi skrb za lastni profesionalni razvoj razrednika.

Gotovo je razrednikovo neposredno delo z učenci v oddelčni skupnosti ter sodelovanje s starši učencev bistvenega pomena. Kakovost socialne (oddelčne) klime in odnosov v oddelku je pomemben dejavnik tako učne uspešnost učencev kot omogočanja učenčevega optimalnega razvoja. Številni avtorji (Hattie, 2009; Martin idr., 2000; Marzano, 2003; Tartwijk idr., 1998; Wentzel, 2002; Wubbels idr., 1991) poudarjajo pomembnost ustreznega vodenja oddelka kot ključnega dejavnika pri zagotavljanju kakovostnega izobraževalnega dela, vključno z doseganjem vzgojno-izobraževalnih ciljev učenčeve socializacije ter celostnega oblikovanja vsakega posameznika in njegovega značaja, osebnosti. Za dobro delovanje oddelčne skupnosti je pomembno njeno oblikovanje (ki je zasnovano na skupnem cilju, za katerega se je potrebno v oddelčni skupnosti dogovoriti), pa tudi vzdrževanje (Bečaj, 2001, str. 41; glej tudi Peklaj in Pečjak, 2020), ki zahteva specifično načrtno in trajno delo. Bečaj se sklicuje na štiri področja, pomembna za razvoj šolskega oddelka kot socialne skupnosti po Schmuck in Schmuck (1997, v Bečaj, 2001): članstvo, sodelovanje v skupnih dejavnostih, storilnostno področje in vzdrževanje skupine.

Kar zadeva sodelovanje razrednika s starši/skrbniki<sup>2</sup>, je treba poudariti, da gre pri medsebojnem sodelovanju za vrsto subjektivnih in objektivnih dejavnikov, ki pa lahko sodelovanje med razrednikom in starši spodbujajo ali zavirajo (Kalin idr., 2009). Avtorji (prav tam) poudarjajo, da bo sodelovanje tem bolj uspešno, čim bolj bodo razredniki in starši poznali ter razumeli značilnosti (posebnosti) drug drugega in odnos ter držo do medsebojnega sodelovanja. Pri tem so pomembna tudi pričakovanja in stališča, ki

---

<sup>2</sup> V besedilu smo zaradi večje preglednosti besedila uporabljali le izraz starši.



jih imajo razredniki in starši drug do drugega. Pričakovanja in stališča razrednikov in staršev o sodelovanju so tista, ki vplivajo na motivacijo za sodelovanje, ki usmerjajo sodelovanje in hkrati vplivajo na učinkovitost le-tega. Pričakovanja se lahko medsebojno ujemajo, velikokrat pa so tudi različna in močno mimobežna. Kolikor manj je soglasja med pričakovanji razrednikov in staršev, toliko večja je nevarnost neuspeha v medsebojnem sodelovanju in toliko bolj verjetno je nezadovoljstvo ter razočaranje na obeh straneh. Gre za skupini zelo raznolikih posameznikov, ki jih družijo vzgoja in izobraževanje učencev, in raznoliki bodo tudi njihovi prispevki. Pomembno je, da se trudijo doseči dogovor o skupnem delovanju v dobrobit učencev. Seveda je pri obojih ključna pripravljenost, a udeleženi bodo mnogo lažje uravnavali proces medsebojnega sodelovanja in fleksibilno iskali nove poti s spoštljivo in etično naravnostjo ter obvladanjem medosebnih sodelovalnih, komunikacijskih, svetovalnih in organizacijskih kompetenc.

Moč učiteljevega dela z učenci, oddelčno skupnostjo in starši temelji na oblikovanju ustrezne podporne mreže raznolikih partnerjev v šoli in zunaj nje, v podpori vodstva šole in sodelavcev ter v ustreznih sistemskih rešitvah in strukturah. Glede podporne mreže v šoli sta pomembna sogovornika vodstvo šole in šolska svetovalna služba. Vsem je skupno, da si delijo odgovornost in skrb za optimalni razvoj vseh učencev v šoli ter za njihov čim boljši učni uspeh, kar so tudi temeljni razlogi za njihovo sodelovanje (Fullan in Edwards, 2022; Gregorčič Mrvar idr., 2020; Sink, 2008). Strokovni delavci morajo videti delo šole kot celote in delati tako, da se stvari v oddelkih ali na šoli spreminjajo v korist cele populacije učencev (Gregorčič Mrvar idr., 2020; Resman, 2004). Z medsebojnim sodelovanjem omogočajo spremembe na ravni posameznika, razredov/oddelkov in šole kot celote. Raziskovalci ugotavljajo, da močna, kakovostna povezava med učitelji, ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci vodi do večje usklajenosti delovnih načrtov/programov in vizije ter h kakovostnejšemu vzgojno-izobraževalnemu delu vseh vpletenih; posledica pa so višji dosežki učencev (Fullan in Edwards, 2022; Gregorčič Mrvar idr., 2020; Resman, 2004, 2018; Sink, 2008). Pomembno je, da si medsebojno sodelovanje vedno znova osmislijo (Welsh idr., 2021), si delijo skupne cilje, razvijajo zaupljiv odnos, skupaj raziskujejo in iščejo najboljše rešitve za izzive vsakdanje prakse (Lieberman, 2012; Šteh idr., 2023).

Zagotavljanje optimalnega, celostnega razvoja posameznega učenca (fizičnega, duševnega, čustvenega, moralnega ...) in razvijanje lastnosti, kot so samozaupanje pri soočanju z ovirami, fleksibilnost, vzpostavljanje novih rutin, razvijanje socialnih spretnosti, konstruktivno reševanje vsakdanjih problemskih situacij, zrelo in odgovorno ravnanje, zmožnost sodelovanja z drugimi ipd. postajajo tako pomembni cilji vzgojno-izobraževalnega dela celotne šolske skupnosti, ne samo individualno prizadevanje posameznega učitelja. Podobne cilje izpostavlja tudi Kiswarday (2013, str. 56) v praktičnih načelih vpeljevanja teorije rezilientnosti (ki jo dandanes prepoznavamo kot vse pomembnejšo in aktualnejšo) v vzgojno-izobraževalni kontekst: zagotavljanje varnega in sprejemajočega učnega in socialnega okolja;

izgrajevanje pripadnosti; oblikovanje podpornih medvrstniških odnosov; ustvarjanje priložnosti za dejavno udeležbo pri pouku in v okviru drugih dejavnosti šole; visoka pričakovanja do vseh ter zagotavljanje možnosti za učenje vseh učencev, še posebej tistih, ki potrebujejo dodatno podporo in posebne oblike pomoči in prilagoditev. Tudi v slovenskem prostoru se je rezilientnost učencev izkazala kot pomemben dejavnik blagostanja, zato jo je treba razvijati tudi v šolskem kontekstu (Pečjak idr., 2021, 2023).

Za uresničevanje vseh teh ciljev je potrebno zagotoviti nekatere finančne, organizacijske, prostorske in kadrovske pogoje, ki jih bomo natančneje ugotavljali s pomočjo empirične raziskave. Poleg tega je potrebno opredeliti potrebne procesne in strukturne spremembe obstoječih strokovnih dokumentov in smernic za delo razrednika in oddelčne skupnosti.

Vse zgoraj navedeno dokazuje raznolikost in visoko zahtevnost razrednikovega dela v sodelovanju s številnimi subjekti znotraj in zunaj šole, še posebno s starši učencev. Razrednik mora nenehno presojsati obstoječo situacijo v oddelku in se ustrezno odzivati na potrebe, vprašanja, izzive življenja in dela oddelčne skupnosti kot skupnosti raznolikih posameznikov, ki skupaj dosegajo zastavljene vzgojno-izobraževalne cilje (glej Kalin 2022).

Pri uresničevanju svoje vloge in nalog se razredniki soočajo z veliko raznolikostjo pričakovanj in pogledov različnih subjektov na njihovo delo in vlogo oz. na odgovornosti, ki jih prevzemajo (glej npr. Kalin, 2001; Pušnik idr., 2000). Soočajo se s številnimi izzivi, vprašanji in problemskimi situacijami, v katerih potrebujejo ustrezno znanje in kompetence, pa tudi podporo in sogovornike, ki jim bodo v pomoč. Ker razredništvo predstavlja zelo zahtevno strokovno delo, bi bilo potrebno ustrezno usposabljanje zagotoviti že v procesu začetnega izobraževanja učiteljev ter nato sistematično zagotavljati možnosti za učenje v šolski in širši profesionalni skupnosti razrednikov, tudi skozi programe nadaljnjega izobraževanja in supervizije (glej npr. Ažman, 2008).

Staničić in Resman (2020, str. 144) navajata, da razrednik potrebuje znanje s področja organizacije timskega dela, sodelovanja s kolegi in starši, motiviranje učencev za učenje in sodelovanje, reševanje sporov med učenci in med učitelji in učenci. Poleg tega izpostavlja tudi etično ravnanje v odnosu do učencev, staršev in kolegov ter spretnosti za mentorsko podporo mladim učiteljem. Avtorja se sprašujeta, ali je čas, da se razredništvo kot pomembna pedagoška funkcija profesionalizira, ali obstaja dovolj strokovnih, teoretičnih in praktičnih razlogov in potreb, da bi se učitelji za razredništvo posebej usposabljali in ali morejo šolske oblasti sprejeti ustrezno odločitev, ki bi pedagoške delavce obvezovala k ustreznemu usposabljanju za uspešno razredniško delo, tudi z uvajanjem ustreznih licenc za to delo (prav tam).

Vzgojno-izobraževalno delo v šolah vključuje tako prizadevanje za kakovostne učne dosežke kot za optimalni, celostni razvoj posameznika, posebno na področju socialno-čustvenega razvoja in oblikovanja vrednostnega sistema posameznika. V teh procesih ima izredno pomembno vlogo oddelčna skupnost kot skupnost učencev in učiteljev, ki sooblikujejo socialni prostor, ki omogoča učenje in osebni, socialni in moralni razvoj (Ermenc in Mikulec, 2019). Slednje ugotavljajo tudi nekateri strokovnjaki v procesu aktualne reforme sistema vzgoje in izobraževanja, ki izpostavljajo, da šolsko oz. oddelčno okolje predstavlja ključni kontekst socialnega in čustvenega učenja ter vzgojnega delovanja (Košir idr., 2023). Hkrati pa na podlagi slovenskih in mednarodnih študij (npr. PISA, TIMMS, idr.) predpostavljajo, da velik del socialnega in čustvenega učenja ter vzgojnega delovanja v šoli poteka implicitno, nesistematično, pogosto v obliki prikritega kurikulumu (prav tam). To pa pomeni, da potencialen pozitiven vpliv, ki bi ga učitelji (razredniki) lahko imeli na socialni in čustveni razvoj otrok in mladostnikov na način, da bi podprli in spodbudili pozitivne vzorce samozavedanja, odnosnih kompetenc, reševanja problemov in odgovornega odločanja, pretežno ni dovolj izkoriščen (prav tam). Zahteval bi razrednike z dobrimi kompetencami vodenja oddelka, komunikacije ter vzpostavljanja podpornih odnosov z učenci, ter vire tako na šoli (časovne, kadrovske) kot tudi na sistemski ravni (strokovni dokumenti, usposabljanje, supervizija idr.), ki bi takšno delovanje omogočalo.

## OPREDELITEV CILJEV ŠTUDIJE

V nacionalni evalvacijski študiji smo si postavili naslednje cilje:

- 1. Analizirati poznavanje in upoštevanje pravnih in strokovnih podlag (zakonov, pravilnikov in strokovnih dokumentov), ki usmerjajo delo razrednika. Na tej podlagi preučiti, kako razredniki upoštevajo formalni in strokovni okvir pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji svojega dela.**

Eden od ciljev vsake evalvacije je ugotavljanje dejanskega stanja, kar je potrebno analizirati tudi na ravni poznavanja in upoštevanja formalnega in strokovnega okvira, ki usmerja delo razrednikov. V študiji bomo sprva s pomočjo analize različnih dokumentov ugotavljali, kateri dokumenti so na sistemski ravni v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju pomembni za področje dela razrednikov. Poleg identifikacije relevantnih dokumentov nas bo zanimalo, koliko razredniki poznajo in upoštevajo te dokumente pri svojem delu. Osredotočili se bomo tudi na to, kakšen pomen jim razredniki pripisujejo za uspešno delovanje ter kaj bi na tej ravni še potrebovali. Na podlagi ugotovitev bomo oblikovali predloge za posodobitev in dopolnitev obstoječih dokumentov, ki so med drugim izhodišče za načrtovanje, izvajanje, spremljanje in evalvacijo dela razrednikov.

Poznavanje in upoštevanje formalnega in strokovnega okvira razrednikom predstavlja izhodišče za strokovno presojo in ravnanje ter preprečuje enostransko in intuitivno ravnanje ter presojanje razrednikov v šoli (prim. Jeznik in Gregorčič Mrvar, 2022).

Vendar na drugi strani na delovanje in ravnanje razrednikov v šoli vplivajo tudi njihove vrednote, prepričanja, subjektivne teorije, pa tudi stereotipi in predsodki, preko katerih se odražajo njihove osebne ideologije. Če to ni podvrženo stalni refleksiji v okviru formalnega in strokovnega okvira, lahko del ravnanj strokovnih delavcev zasedejo nereflektirane ideje, ki jih uvrščamo v koncept prikritega kurikulumu (prav tam). Zato bi morala refleksija lastnih prepričanj in delovanja postati eno od področij profesionalnega razvoja vsakega razrednika.

## **2. Analizirati sodelovanje razrednikov pri pripravi temeljnih institucionalnih (šolskih) dokumentov, t. j. razvojnega načrta, letnega delovnega načrta šole in vzgojnega načrta in (samoevalvacijskih) poročil o uresničevanju.**

Razredniki morajo ob upoštevanju formalnega okvira oblikovati svoj lastni koncept in načrt dela, ki izhaja iz ključnih institucionalnih (šolskih) dokumentov (letni delovni načrt šole, razvojni načrt, vzgojni načrt idr.), s katerim aplicirajo in konkretizirajo tisto, kar je zakonsko določeno, hkrati pa vanj vključijo tudi specifično šole same. Za oblikovanje, kakor tudi za uresničevanje omenjenih dokumentov, je nujno sodelovanje vseh udeležencev v šoli. Med učitelji (razredniki), vodstvom šole, učenci, pa tudi starši mora biti dovolj visoka stopnja soglasja glede ciljev vzgoje in pripravljenosti (motiviranosti) za njihovo uresničevanje. Res je, da ima formalno vsak učitelj (razrednik) pravico do strokovno avtonomnega delovanja, ki pa je postavljeno v okvir dogovorjenih in (formalno) sprejetih šolskih dokumentov (npr. razvojnega načrta, vzgojnega načrta šole itd.) (prim. Kovač Šebart idr., 2006; Kroflič idr., 2009).

Analizirali bomo stopnjo soudeležnosti razrednikov pri oblikovanju naštetih dokumentov na šolski ravni. Zanimal nas bo način in stopnja njihove vključenosti v pripravo teh dokumentov.

## **3. Ugotoviti pričakovanja razrednikov do lastne vloge in do učencev/dijakov, oddelčnega učiteljskega zbora, vodstva šole, staršev in šolske svetovalne službe ter ravno tako pričakovanja in stališča vseh teh deležnikov do razrednikov.**

Bistvenega pomena za kakovostno opravljanje dela razrednika je, kako razrednik vidi svojo vlogo in kakšna pričakovanja oblikuje v odnosu do te vloge. Na to vplivajo njegove subjektivne teorije in izpostavljene prioritete, ki jih prepoznava tudi na osnovi pričakovanj vseh deležnikov, s katerimi sodeluje in vstopa v komunikacijo. Z vidika teorije socialnih vlog so pričakovanja vseh deležnikov, ki se srečujejo z razrednikom, lahko zelo raznolika, pogostokrat tudi nasprotujoča si in neizrečena. Ta pogosto implicitna pojmovanja je torej pomembno prepoznati, razjasnjevati in jih usklajevati (Hornby, 2000; Kalin idr., 2009; Lewis idr., 2011; Šteh in Kalin, 2013; Šteh in Gregorčič Mrvar, 2011). Pri sodelovanju razrednika z ostalimi udeleženci v šoli je ključno, da so odprti in si delijo svoja pričakovanja, znanja, izkušnje, pogosto tudi različna prepričanja

in poglede na določene situacije, ter pri tem ohranjajo spoštovanje in skušajo razumeti drug drugega. Raznolikost lahko prispeva k boljšemu razumevanju določene situacije ter k odpiranju novih možnosti za reševanje problemov in načrtovanje, izvajanje in evalvacijo skupnega delovanja (prim. Gregorčič Mrvar idr., 2020; Šteh idr., 2021).

Od vseh subjektov, s katerimi se pri svojem delu srečuje, razrednik najtesneje in najpogosteje vstopa v komunikacijo z učenci/dijaki. Za učence je razrednik prvi učitelj, na katerega se lahko obrnejo ob vprašanih svojega šolanja (glej Programske smernice ..., 2005, str. 6). Po našem mnenju je potrebno v evalvacijsko raziskovanje (pogosteje) vključiti učence/dijake in jim omogočiti participacijo v tovrstnih študijah (glej tudi Ihmeideh idr., 2020). Številni avtorji (gl. Kodele, 2017; Rutar, 2013) participacijo opredeljujejo kot proces, ki otroku oz. mladostniku omogoča, da lahko izrazi svoja mnenja, želje, potrebe, interese in pričakovanja, da se jih spoštuje in upošteva pri izbiri, oblikovanju in sprejemanju za otroka/mladostnika pomembnih odločitev ter nenazadnje tudi pri njihovi evalvaciji.

#### **4. Analizirati pogostosti, vsebine in način izvedbe ur oddelčnih skupnosti (razrednih ur) in pogovornih ur za učence in učenk.**

Cilj raziskave je analizirati razmerje med vnaprej oblikovanimi in načrtovanimi temami in obravnavanjem aktualne problematike, uporaba ur rednega pouka razrednika z oddelkom za namene aktualne problematike oddelčne skupnosti. Poleg tega bomo analizirali vsebino ur oddelčne skupnosti z vidika področij delovanja oddelčne skupnosti (točka 5.2. Programskih smernic ..., 2005) ter stopnjo in način vključevanja učencev v oblikovanje oddelčne skupnosti.

Ti podatki so pomembni pri oblikovanju analize vlog razrednika in njegovih kompetenc. Zgoraj navedene analize lahko pokažejo, v kolikšni meri se v oddelčni skupnosti dejansko ukvarjajo s posameznimi področji delovanja, kot so navedena v Programskih smernicah (2005), in ali so potrebne spremembe tako z vidika področij ali z vidika usposobljenosti razrednika ali z vidika časovnega okvira (torej, ugotoviti, ali število ur, namenjenih oddelčni skupnosti, omogoča, da pokrijemo vsa različna področja). Razrednik lahko ima pomembno vlogo pri spodbujanju vključevanja učencev v oblikovanje oddelčne skupnosti; konkretnih empiričnih podatkov s tega področja pa je zelo malo. Analizo formalnih in strokovnih dokumentov na področju participacije učencev sta opravili Kodele in Lesar (2015), ki sta ugotovili, da ti dokumenti predvidevajo predvsem izražanje mnenj učencev, ne pa njihove resnične participacije v smislu soodločanja in sprejemanja odgovornosti za odločitve. Način in stopnja participacije sta v veliki meri prepuščeni predstavam in stališčem učiteljev ter ostalih strokovnih delavcev o participaciji. To je pokazala tudi raziskava Mithans in Ivanuš Grmek (2018), ki sta ugotovili, da je participacija učencev in dijakov še vedno malo prisotna in ne na vseh področjih.

**5. Ugotoviti mnenja razrednikov o potrebnih pogojih za kakovostno opravljanje nalog razrednika in težavah oz. izzivih, s katerimi se soočajo pri svojem delu.**

Za kakovostno opravljanje razrednikovega dela je potrebno tudi ustrezno zagotavljanje pogojev tako na sistemski, institucionalni kot individualni (posameznikovi) ravni. Na sistemski ravni je potrebno najprej poskrbeti za kakovostno osnovno izobraževanje učiteljev (razrednikov), ki se bo lahko prenavljalo tudi na osnovi ugotovitev te evalvacijske študije. Nadalje je potrebno glede na spremenjene družbene razmere, v katerih živimo, proučiti in po potrebi prenoviti ustrezne pravne in strokovne podlage (kot so Programske smernice ..., 2005; Priporočila o načelih in uresničevanju vzgojnega načrta v osnovni šoli, 2008), ki usmerjajo delo razrednika, da se bo lahko proaktivno odzival na zahteve sodobnega časa, potrebe učencev in dijakov s poudarkom na razvojnem in preventivnem delovanju v oddelčni skupnosti (prim. Gregorčič Mrvar idr., 2020). Eno osrednjih vprašanj je, ali samemu delu z oddelčno skupnostjo sploh namenjeno dovolj ur. Pri spreminjanju teh dokumentov pa nikakor ne gre spregledati mnenj samih razrednikov. Prav tako je ključno dobiti tudi mnenja razrednikov glede kadrovskih, prostorskih, časovnih in finančnih pogojev, ki morajo biti zagotovljeni za kakovostno opravljanje njihovih nalog oz. jim onemogočajo kakovostno delo, da se bodo lahko poiskale ustrezne rešitve.

Na institucionalni ravni je še posebej pomembna skrb za kakovostne medsebojne odnose vseh deležnikov in razvijanje pozitivne klime, za spodbujanje in omogočanje kakovostnega timskega sodelovanja ter profesionalnega razvoja (Čepić idr., 2019). Razredniki si do nobenega od udeležencev (drugih učiteljev, svetovalne službe, staršev itd.) ne smejo zapirati poti, nasprotno, s svojo posebno strokovno držo morajo zagotavljati stalno možnost sodelovanja z vsemi udeleženci ter spodbujati in vzdrževati kulturo interdisciplinarnega povezovanja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalni ustanovi kot celoti (prim. Gregorčič Mrvar idr., 2020). Le tako bodo lahko svoje delo opravljali čim bolj kakovostno in v korist vseh vključenih. Pomembno je, da imajo razredniki v šoli ustrezno strokovno podporo, ki jo lahko predstavlja šolska svetovalna služba. Skrb za oblikovanje oddelčne skupnosti je sicer na strani razrednika, kot poznavalec zakonitosti vodenja oddelka, oblikovanja oddelčne skupnosti in dinamike v njem, pa mu je pomemben sogovornik ravno svetovalni delavec. Ta bo z razrednikom sodeloval pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji načrta dela posameznega oddelka, npr. pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa v oddelku, obravnavanju vzgojno-izobraževalne problematike, aktivno bo sodeloval pri reševanju aktualnih problemov, po potrebi bo sodeloval pri urah oddelčne skupnosti, izvajal ali koordiniral bo preventivne dejavnosti ipd. (prim. Gregorčič Mrvar idr., 2020; Gregorčič Mrvar in Resman, 2019).

Težave, s katerimi se razredniki soočajo, se torej lahko nanašajo na notranje (lastna usposobljenost, ustrezne kompetence za vodenje oddelčne skupnosti, motivacija za

delo, naravnost do učencev ipd.) in zunanje dejavnike (zakonodajna določila, vzgojni načrt šole, vzpostavljena kultura in klima na šoli, vrednotenje razrednikovega dela, pogoji za opravljanje dela razrednika ipd.). Potrebno jih je identificirati, da se lahko oblikujejo smernice za zagotavljanje pogojev za kakovostno opravljanje nalog razrednika tako na sistemski, institucionalni kot individualni ravni.

**6. Ugotoviti, katere kompetence potrebujejo razredniki za uspešno opravljanje svojega dela. Ali obstajajo kakšne specifične razlike za delo razrednika v 1., 2. in 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju ter v srednješolskem izobraževanju?**

Številne in raznolike razrednikove naloge predpostavljajo ustrezno razvite kompetence razrednikov za opravljanje teh nalog. V času začetnega izobraževanja so bodoči učitelji redko deležni usposabljanja na področju razredništva, zato je pomembno, kakšne možnosti imajo za stalno strokovno spopolnjevanje tudi na tem področju. Veljalo bi ugotoviti, ali so usvojili potrebne kompetence za opravljanje vseh temeljnih vlog, predvidenih v Programskih smernicah (2005, str. 7): od povezovalne, vzgojne, animatorske, načrtovalske, posredovalne v problemskih situacijah do informativne in administrativne. Prav tako bo treba premisliti in po potrebi redefinirati in dopolniti te temeljne vloge, predvidene v programskih smernicah. Osvetliti je potrebno tudi specifične razlike v delu razrednika v 1., 2. in 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju ter v srednješolskem izobraževanju ter na tej osnovi definirati znanja in kompetence za delo razrednika, ki so splošne, v primerjavi s tistimi, ki so specifične, glede na razvojne značilnosti učencev oz. dijakov.

Ena od temeljnih nalog razrednika, ki pa je še posebej zahtevna v spreminjajočih se družbenih razmerah, je njegovo vzgojno delovanje in animatorsko delovanje – spodbuditi, motivirati, aktivirati učence in dijake, da lahko uveljavijo in razvijejo svoje darove, sposobnosti in zamisli ter prevzamejo svoj del odgovornosti za življenje v skupnosti. Zagotovo imajo razredniki še posebej pomembno vlogo pri podpori pozitivnega razvoja učencev/dijakov, za kar so ključni kakovostni medsebojni odnosi med učenci, učitelji in drugimi strokovnimi delavci ter ustvarjanje pozitivne klime tako v razredih kot šoli (Kozina idr., 2022). Vprašanje je, v kolikšni meri imajo učitelji razvite potrebne socialno-čustvene in medkulturne kompetence. Raziskave kažejo na manko teh kompetenc (PISA, 2019; Kozina idr., 2022).

V nedavni raziskavi (Šteh idr., 2023) smo vprašali učitelje o tem, ob katerih vprašanih dela z oddelkom in pri pouku, bi najbolj potrebovali sodelovanje in posvetovanje s šolskim svetovalnim delavcem. Učitelji, predpostavljamo, da tudi razredniki, so izpostavljali, da potrebujejo predvsem pomoč pri delu s posameznimi učenci, ki imajo kakršnekoli težave, najpogosteje gre za učence z vzgojnimi in vedenjskimi težavami ter učence s posebnimi potrebami. Na drugem mestu po pogostosti pa je pomoč in sodelovanje pri delu z oddelkom (pri oblikovanju spodbudnega okolja in razredne

klime, uravnavanju medosebnih odnosov, razvijanju medsebojne strpnosti, komunikacijskih spretnosti in reševanju konfliktov, itd.). Ena pomembnih dimenzij, ki vplivajo na kakovost interakcije z učenci in klime v oddelku, je bližina, ki jo razredniki vzpostavijo s svojimi učenci (Pirc in Pečjak, 2018). V razvijanje kakovostnih odnosov pa je potrebno vložiti veliko časa in truda, kar se je pokazalo tudi v času covida-19 (Pečjak idr., 2021, 2023). V zvezi s tem bi bilo potrebno raziskati in identificirati temeljna znanja in kompetence, ki jih mora usvojiti razrednik, da lahko kakovostno izpolnjuje svoje naloge in pri tem sodeluje z učitelji oddelčnega učiteljskega zbora, svetovalno službo in vodstvom šol. Predpostavljamo, da je zahtevno tudi razvijanje kompetenc razrednikov za sodelovanje z raznolikimi starši (Šteh in Mrvar, 2011).

Na osnovi raziskovalnih ugotovitev se bodo lahko evalvirali in ustrezno nadgradili tako pedagoški programi začetnega izobraževanja bodočih učiteljev kot programi nadaljnjega strokovnega spopolnjevanja in uvajanja supervizijskih skupin.

## **7. Identificirati primere dobrih praks, nalog in normativnih ureditev vloge razrednika in drugih sorodnih profilov v mednarodnem prostoru.**

Izhodiščna teza je, da profile, kot je razrednik v Sloveniji, poznamo tudi v drugih državah s tradicijo kontinentalne didaktike, ki pri vlogi učitelja povezuje vzgojno in poučevalno dimenzijo in kjer oddelek velja za enega izmed vzgojnih dejavnikov (Biesta, 2014; Egan, 2009) in v katerih razrednik poleg administrativne in koordinacijske vloge igra pomembno vlogo tudi na vzgojnem področju.

V analizo bomo vključili države s tovrstno dolgo tradicijo, pri čemer bomo pozorni na podobnosti in razlike med skandinavskimi (npr. Danska), germanskimi (npr. Avstrija) in slovanskimi (npr. Češka) državami. Avtorji v teh državah ugotavljajo, da razrednik predstavlja pomemben element pri zagotavljanju konstruktivne šolske klime in občutku socialno-emocionalne varnosti (Blašítková, 2021), ugodno vpliva na vzgojne učinke in učne dosežke (Morrill, 2003), zagotavlja koherentnost izobraževalnega programa in organizacijsko trdnost (OECD, 2016), je osrednja vez med šolo in domom (Loudova, 2013) in lajša integracijo učencev migrantov in beguncev (Atanasoska in Proyer, 2018). Koncept razredništva v kontinentalnem okviru bomo primerjali s sorodnimi koncepti v anglosaškem okolju, ki se tradicionalno bolj posveča učni podpori posameznemu učencu in manj oddelku kot vzgojnemu dejavniku in vzgojni vlogi učitelja (Egan, 2009). Pojasnili bomo tudi terminološke in konceptualne podobnosti in razlike, predvsem pa bo primerjalna analiza osredotočena na identifikacijo in analizo nalog, ki jih opravljajo razredniki in identifikacijo primerov dobrih praks, s katerimi bi veljalo okrepiti in obogatiti slovenski pristop.

## **METODOLOGIJA**

### **Raziskovalna metoda**

Uporabili smo mešano metodo raziskovanja. Izvedli smo kvalitativno analizo nekaterih zakonov, pravilnikov in strokovnih dokumentov, ki urejajo delo razrednika, kjer smo uporabili metodo analize besedil. Podatke, zbrane s spletnimi vprašalniki, smo obdelali kvantitativno (statistično). Odgovore anketirancev na odprta vprašanja, smo obdelali po metodi kvalitativne analize, in sicer smo odgovore anketirancev pregledali, izvedli kodiranje pomensko zaključenih enot (delov odgovora), pripisane kode pa smo nato uredili v kategorije. Izvedli smo dve fokusni skupini – eno za osnovno in drugo za srednjo šolo.

### **Opis merskih instrumentov**

Za namene izvedbe anketiranja vseh skupin anketiranih smo oblikovali pet različnih vprašalnikov, vnaprej pa smo pripravili tudi vprašanja za fokusno skupino.

### **Vprašalnik za ravnatelje**

Vsebuje 32 vprašanj, od tega 27 vprašanj zaprtega in 5 vprašanj odprtega tipa (dve vprašanji odprtega tipa predvidevata vnos vrednosti - števila let). Med vprašanji zaprtega tipa jih je 13 z možnostjo izbire enega odgovora med ponujenimi, 7 vprašanj pa z možnostjo izbire več odgovorov. Sedem vprašanj je sklopov večjega števila postavk, merjenih na 3, 4 ali 7 stopenjskih lestvicah. Z vprašalnikom za ravnatelje smo poleg osnovnih podatkov o šoli (npr. tip šole, velikost šole, regija) in sociodemografskih podatkov (npr. izobrazba, delovne izkušnje) preverjali pričakovanja ravnateljev do razrednikov, pričakovanja razrednikov do ravnateljev, mnenje o potrebi po usposabljanju razrednikov, pomembnost nalog, ki jih opravljajo razredniki, umeščenost ur oddelčne skupnosti na urnik, oceno pogojev za kakovostno opravljanje dela razrednika, mnenje o e-podpori, izvedba dodatnih izobraževanj razrednikov, zadovoljstvo z delom razrednikov, ovire pri sodelovanju z razredniki in opažanja o spremembah v delu razrednikov.

### **Vprašalnik za šolske svetovalne delavce**

Vsebuje 30 vprašanj, od tega 26 vprašanj zaprtega in 4 vprašanja odprtega tipa (dve vprašanji odprtega tipa predvidevata vnos vrednosti - števila let). Med vprašanji zaprtega tipa jih je 14 z možnostjo izbire enega odgovora med ponujenimi, 6 vprašanj pa z možnostjo izbire več odgovorov. Šest vprašanj je sklopov večjega števila postavk, merjenih na 3, 4, 5 ali 7 stopenjskih lestvicah. Z vprašalnikom za šolske svetovalne delavce smo poleg osnovnih podatkov o šoli (npr. tip šole, velikost šole, regija) in sociodemografskih podatkov (npr. izobrazba, delovne izkušnje) preverjali pričakovanja

šolskih svetovalnih delavcev do razrednikov, pomembnost nalog, ki jih opravljajo razredniki, sodelovanje pri urah oddelčnih skupnosti in sodelovanje z razredniki, področja podpore in sodelovanja z razredniki, ovire pri sodelovanju, mnenje o usposobljenosti razrednikov za opravljanje dela, vključenost v izobraževanja razrednikov in opažanja o spremembah v delu razrednikov.

### **Vprašalnik za razrednike**

Vsebuje 59 vprašanj, od tega 45 vprašanj zaprtega in 14 vprašanja odprtega tipa (osem vprašanj odprtega tipa predvideva vnos vrednosti - števila oziroma deleža). Med vprašanji zaprtega tipa jih je 18 z možnostjo izbire enega odgovora med ponujenimi, 7 vprašanj pa z možnostjo izbire več odgovorov. Deset vprašanj je sklopov večjega števila postavk, merjenih na 3, 4, 5 ali 7 stopenjskih lestvicah. Z vprašalnikom za razrednike smo poleg osnovnih podatkov o šoli, na kateri so zaposleni, in oddelku, v katerem so razredniki (npr. tip šole, velikost šole, število učencev v oddelku) in sociodemografskih podatkov (npr. izobrazba, naziv, delovne izkušnje) preverjali zadovoljstvo s svojim delom razrednika, mnenje o potrebnosti dodatnega usposabljanja za opravljanje dela razrednika, videnje lastne vloge, pogostost izvajanja posameznih nalog, povezanih z razredništvom, izvajanje ur oddelčne skupnosti, vsebine ur oddelčne skupnosti, sodelovanje učencev pri urah oddelčne skupnosti, pogoje za opravljanje dela razrednika, mnenje o e-podpori, usposobljenost za opravljanje dela razrednika, udeležba na izobraževanjih za delo razrednika, sodelovanje z ravnateljem in pričakovanja do ravnateljev, sodelovanje s šolsko svetovalno službo in pričakovanja do šolske svetovalne službe, potrebo po podpori s strani šolske svetovalne službe, sodelovanje s starši, pričakovanja do staršev, ovire pri sodelovanju s starši, izvajanje pogovornih ur, poznavanje dokumentov, ocenja njihove ustreznosti in upoštevanje pri delu ter opažanja o spremembah v delu razrednikov.

### **Vprašalnik za učence in dijake**

Vsebuje 38 vprašanj, od tega 27 vprašanj zaprtega in 11 vprašanja odprtega tipa (šest vprašanj odprtega tipa predvideva vnos vrednosti - števila). Med vprašanji zaprtega tipa jih je 19 z možnostjo izbire enega odgovora med ponujenimi, 2 vprašanj pa z možnostjo izbire več odgovorov. Šest vprašanj je sklopov večjega števila postavk, merjenih na 3, 4 ali 7 stopenjskih lestvicah. Z vprašalnikom za učence in dijake smo poleg osnovnih podatkov o šoli (npr. tip šole, razred, ki ga obiskujejo, regija) oziroma oddelku (npr. koliko učencev šteje, koliko je deklet) in sociodemografskih podatkov (npr. spol, učni uspeh) preverjali zadovoljstvo učencev in dijakov z delom razrednika, pričakovanja do razrednikov, videnje dela in ravnanja razrednika, odnos z razrednikom in odnos s sošolci, izvajanje ur oddelčnih skupnosti, vsebine pogovorov z razrednikom, sodelovanje učencev na urah oddelčne skupnosti, mnenje o e-podpori, pomembnost

različnih vlog razrednika, pogovorne ure razrednikov z učenci in dijaki ter pričakovanja le-teh do razrednikov.

### **Vprašalnik za starše**

Vsebuje 21 vprašanj, od tega 16 vprašanj zaprtega in 5 vprašanja odprtega tipa. Med vprašanji zaprtega tipa jih je 9 z možnostjo izbire enega odgovora med ponujenimi, eno vprašanje pa z možnostjo izbire več odgovorov. Šest vprašanj je sklopov večjega števila postavk, merjenih na 3, 4 ali 7 stopenjskih lestvicah. Z vprašalnikom za starše učencev in dijakov smo poleg osnovnih podatkov o šoli (npr. tip šole, razred, ki ga otrok obiskujejo, regija) in sociodemografskih podatkov (npr. spol, izobrazba) preverjali sodelovanje staršev z razrednikom, videnje vloge razrednika in pričakovanja do razrednika, videnje dela razrednika, vsebine pogovorov z razredniki, ovire pri sodelovanju z razredniki, mnenje o e-podpori in izvajanje pogovornih ur.

### **Vprašalnik za fokusne skupine**

Za namene izvedbe fokusne skupine smo oblikovali vprašalnik, ki vključuje tri vsebinske sklope: (1) vloga in naloge razrednika, delitev vlog in odgovornosti med razrednikom in ostalimi strokovnimi delavci, (2) pogoji za kakovostno opravljanje nalog razrednika, ustreznost strokovne podpore, sodelovanja razrednikov pri pripravi temeljnih institucionalnih (šolskih) dokumentov, t.j. razvojnega načrta, letnega delovnega načrta šole in vzgojnega načrta in (samoevalvacijskih) poročil o uresničevanju; (3) težave oziroma izzivi, s katerimi se razredniki soočajo pri svojem delu, in kompetence razrednika.

### **Postopek zbiranja in obdelave podatkov**

Po zaključku oblikovanja vprašanj v vprašalnikih smo oblikovali spletne vprašalnike v orodju 1ka. Da bi preverili vsebinsko veljavnost anketnega vprašalnika smo izvedli pilotno raziskavo. Glavni namen pilotne raziskave je bil preveriti, ali so vprašanja v vprašalniku jasna in nedvoumna, ali so navodila za odgovarjanje na vprašanja razumljiva, ali anketiranci razumejo, kaj se od njih pričakuje, ali vprašalnik ustrezno pokriva vsa področja, relevantna za raziskavo, in ali se pri odgovarjanju na vprašanja pojavljajo tehnične težave.

Pilotna izvedba raziskave je potekala med 11. in 15. marcem 2024. Vanjo smo vključili najmanj po štiri testne udeležence iz vsake izmed petih skupin, in sicer dva učenca in dva dijaka, dva starša učencev in dva starša dijakov, dva šolska svetovalna delavca iz osnovne šole in dva iz srednje šole, po dva ravnatelja iz osnovne in srednje šole ter tri razrednike iz osnovne in tri razrednike iz srednje šole. Skupno število sodelujočih v pilotni raziskavi je tako 22. Udeležencem pilotne raziskave smo na e-naslov poslali povabilo za sodelovanje v pilotni raziskavi, skupaj s povezavo do vprašalnika, v

katerem smo poudarili namen izvedbe pilotne raziskave in opredelili časovni okvir, v katerem pričakujemo povratno informacijo udeležencev. Povratno informacijo na vprašalnik so sporočili vsi povabljeni udeleženci pilotne raziskave. Med povratnimi informacijami, ki smo jih prejeli, se jih je največ nanašalo na uporabo izraza "ure oddelčne skupnosti", in sicer so udeleženci predlagali uporabo izraza "razredne ure". Predlogu smo sledili le pri vprašalniku za učence in dijake. Presodili smo namreč, da bi raba izraza "ure oddelčne skupnosti", če je le-ta večini populacije učencev in dijakov nerazumljiv, pomembno zmanjšala veljavnost dobljenih rezultatov. Strokovni delavci šol pa izraz "ure oddelčne skupnosti" poznajo, četudi ga ne uporabljajo, zato raba strokovno manj ustreznega izraza ("razredne ure") ni utemeljena. Drugi predlogi za izboljšave vprašalnikov so se nanašali na omogočenje izbire več odgovorov (namesto enega) in na manjkajoče odgovore med ponujenimi (npr. "Pri statusih lahko dodate status športnika"). Prav tako je en udeleženec opozoril na neustrezno prikazovanje ocenjevalnih lestvic na traku, ko odpre vprašalnik na mobilnem telefonu ali tabličnem računalniku. Na podlagi povratnih informacij udeležencev pilotne raziskave smo spremenili formulacijo določenih vprašanj, odgovorov in navodil za odgovarjanje, prav tako pa smo prilagodili prikaz vprašanj mobilnim telefonom in tabličnim računalnikom.

Končne verzije raziskovalnega načrta smo skupaj z instrumenti poslali v presojo Komisiji za etiko Filozofske fakultete. Komisija za etiko Filozofske fakultete je na osnovi etične presoje podane vloge, ki jo je Komisiji predložila nosilka študije Petra Gregorčič Mrvar, dne 21. maja 2024 ugotovila, da predlog raziskave »Analiza vlog in potreb razrednikov pri vodenju vzgojno-izobraževalnega dela v osnovni in srednji šoli« ustreza etičnim merilom in standardom raziskovanja. Komisija je potrdila tudi priloženo verzijo »Obveščenega soglasja za sodelovanje v raziskavi«. Udeleženci fokusne skupine so namreč pred srečanjem s podpisom obrazca »Obveščeno soglasje za sodelovanje v raziskavi« potrdili, da so seznanjeni z namenom raziskave, prostovoljnostjo udeležbe in njihovo anonimnostjo v poročilu, kjer prikazujemo rezultate raziskave, da soglašajo s snemanjem srečanja, pri čemer bomo posnetke fokusne skupine prepisali, po zaključku raziskave pa jih bomo izbrisali.

Spletno anketiranje smo izvedli v orodju 1ka, ki omogoča enostavno oblikovanje spletne ankete, zagotavlja varstvo osebnih podatkov in anonimnost udeležencev ter omogoča enostavno odgovarjanje na vprašanja tudi tistim uporabnikom, ki niso večji rabe sodobnih tehnologij.

V mesecu aprilu 2024 smo se obrnili na Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije s prošnjo za posredovanje kontaktnih e-naslovov ravnateljev osnovnih in srednjih šol v Sloveniji. Ker nam seznama e-naslovov ravnateljev zaradi varstva osebnih podatkov ni uspelo pridobiti, smo se s kontaktno osebo na omenjenem ministrstvu dogovorili za distribucijo vprašalnika ravnateljem šol. 20. maja 2024 smo tako kontaktni osebi posredovali dopise, v katerih nagovarjamo posamezne skupine in jih prosimo za vključitev v raziskavo. 23. maja 2024 so ravnatelji osnovnih



in srednjih šol prejeli e-sporočilo, v katerem smo jim na kratko opisali namen raziskave in navedli člane raziskovalne skupine. Sporočilo je vsebovalo prošnjo ravnateljem, da odgovorijo na vprašanja v vprašalniku (skupaj s povezavo do e-vprašalnika), opredelitev okvirnega trajanja izpolnjevanja vprašalnika (15 minut) in kontaktni e-naslov vodje projekta za primer, če bi potrebovali dodatne informacije glede raziskave. Sporočilo ravnateljem je v prilogi vsebovalo dopis za razrednike na šoli, za katerega smo ravnatelje prosili, da ga posredujejo vsem razrednikom na njihovi šoli. Dopis za razrednike je uvodoma vseboval opis raziskave in njen namen, nato pa smo razrednike naprosili, da povabijo vse starše učencev oziroma dijakov oddelka, kateremu so razrednik, k sodelovanju v raziskavi tako, da jim pošljejo povezavo do vprašalnika za starše, skupaj z informacijami o raziskavi, okvirnim trajanjem izpolnjevanja vprašalnika (10 minut) in zagotovilom anonimnosti. Razrednike smo prav tako naprosili, da pošljejo povezavo do vprašalnika dijakom, ob pogoju, da so razrednik katerega od oddelkov 2. ali 3. letnika srednje šole, oziroma, da izvedejo anketiranje med učenci, ob pogoju, da so razrednik 6.a, 7.a, 8.a ali 9.a oddelka osnovne šole. Za izvedbo zbiranja podatkov med učenci oziroma dijaki smo razrednikom pripravili navodila, v katerih smo opredelili možne načine anketiranja. Za izvedbo anketiranja med dijaki smo predvideli pošiljanje povezave do vprašalnika na e-naslove dijakov, za izvedbo anketiranja med učenci pa smo priporočili izpolnjevanje vprašalnika v šoli, ob prisotnosti učitelja, samostojno, vsak zase ter na računalniku z možnostjo internetne povezave zaradi celovitega prikaza vprašanj z vsemi možnimi odgovori. Navedli smo tudi druge načine zbiranja podatkov med učenci osnovnih šol in sicer pošiljanje povezave do vprašalnika na e-naslove učencev, če jih imajo, in pa izpolnjevanje vprašalnikov v fizični obliki, a se za slednji način ni odločila nobena šola. V priloge dopisa za razrednike smo prav tako dodali Obrazec za pridobitev soglasja staršev za sodelovanje otroka v raziskavi, ki je v pomoč tistim šolam, ki še niso pridobile obveščene soglasja za sodelovanje mladoletnega otroka v raziskavah. Predvideli smo, da izpolnjevanje vprašalnika za učence oziroma dijake traja okvirno 15 minut.

Razrednike smo prav tako naprosili, da tudi sami izpolnijo vprašalnik. Ker je vprašalnik za razrednike izjemno dolg in bi njegovo izpolnjevanje trajalo 45 minut, s čimer bi tvegali velik odstotek anketirancev, ki bi predčasno odstopili od izpolnjevanja vprašalnika, smo se odločili zbirati podatke med razredniki po metodi nadzorovanih manjkajočih vrednosti. To pomeni, da smo oblikovali dve različici vprašalnika za razrednike, ki sicer deloma vsebujeta enaka vprašanja (socio-demografske spremenljivke, vprašanja vezana na opravljanje dela razrednika ipd.), razlikujeta pa se v vsebinskih sklopih, ki jih pokrivata. Sledili smo načelu naključnega izbora različice vprašalnika in sicer smo naprosili razrednike, da odgovorijo na vprašanja v prvem vprašalniku, če je prva črka njihovega osebnega imena med A in M, in na vprašanja v drugem vprašalniku, če je prva črka njihovega osebnega imena med N in Ž.

Šolskim svetovalnim delavcem smo prošnje za sodelovanje v raziskavi, skupaj s povezavo do vprašalnika, poslali preko Zavoda RS za šolstvo in Društva šolskih svetovalnih delavcev Slovenije. Tako kot v preostale dopise, smo tudi v dopis za šolske svetovalne delavce uvrstili kratek opis raziskave in njen namen, opredelili okvirno trajanje izpolnjevanja vprašalnika (15 minut) in zagotovili anonimnost udeležencev raziskave.

Predvideli smo, da bo anketiranje trajalo med 23. majem in 10. junijem 2024, a ker ob zaključku prvotno načrtovanega obdobja zbiranja podatkov nismo dosegli cilja števila sodelujočih v raziskavi, smo 10. junija ponovno pozvali vse skupine sodelujočih, da se vključijo v raziskavo. Nato pa smo preko zgoraj omenjenih institucij 9. septembra 2024 šolske svetovalne delavce ponovno povabili k sodelovanju v raziskavi, ravnatelje osnovnih in srednjih šol pa smo 16. septembra 2024 ponovno pozvali, da izpolnijo vprašalnik. Z anketiranjem smo zaključili 7. oktobra 2025.

Zbrane podatke z vprašalniki smo v prvi fazi pregledali in iz baze odstranili anketirance, ki so predčasno opustili odgovarjanje na vprašanja v vprašalniku. V naslednji fazi smo opravili analizo podatkov. Izpisali smo frekvenčne porazdelitve opisnih spremenljivk, izračunali aritmetično sredino za številske spremenljivke. Opisne statistične značilnosti spremenljivk smo predstavili na skupnem nivoju ter ločeno za osnovne in srednje šole. Odgovore anketirancev na odprta vprašanja smo obdelali po metodi kvalitativne analize.

Izvedli smo tudi dve fokusni skupini. Sodelujoči so bili osebno povabljeni k sodelovanju v raziskavi. V prvo so bili vključeni ravnateljica osnovne šole, šolska svetovalna delavka v osnovni šoli in dva razrednika (en razrednik prvega VIO in en razrednik drugega VIO). Fokusna skupina za osnovno šolo je potekala v sredo, 12. marca 2025, v prostorih Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani in je trajala 90 minut. V drugo fokusno skupino je bilo vključenih osem udeležencev: dva ravnatelja (en ravnatelj v gimnaziji in en ravnatelj v poklicni/tehniški šoli), dva razrednika v gimnaziji in dva razrednika v poklicni/tehniški šoli ter dve šolski svetovalni delavki. Potekala je v sredo, 26. marca 2025, prav tako v prostorih Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani in je trajala 90 minut. Fokusni skupini smo posneli z aplikacijo za snemanje zvoka na osebni telefonu, nato smo posnetek dobesedno prepisali, za tem pa gradivo analizirali z metodo kvalitativne obdelave podatkov. V postopku kodiranja zapisov smo oblikovali kodirno tabelo, ki predstavlja osnovo za interpretacijo dobljenih rezultatov.

## Vzorec

Proučevano populacijo predstavljajo ravnatelji, šolski svetovalni delavci in razredniki 456 osnovnih in 181 srednjih šol iz Slovenije. Proučevano populacijo prav tako predstavljajo učenci, ki jih je bilo v šolskem letu 2023/24 193.530 (SURS, 2024b), in dijaki, ki jih je bilo v šolskem letu 2023/24 80.389 (SURS, 2024a), ter njihovi starši.

Vabilo za sodelovanje v raziskavi smo naslovili na vse osnovne in srednje šole v Sloveniji. Vabilu se je odzvalo:

- 327 ravnateljev, od tega smo jih 219 (180 iz osnovnih in 39 iz srednjih šol) uvrstili v vzorec raziskave;
- 327 šolskih svetovalnih delavcev, od tega smo jih 230 (164 iz osnovnih in 66 iz srednjih šol) uvrstili v vzorec raziskave;
- 738 razrednikov, od tega smo jih 577 (439 iz osnovnih in 138 iz srednjih šol) uvrstili v vzorec raziskave;
- 1.560 učencev in dijakov, od tega smo jih 1.279 (1.055 učencev in 224 dijakov) uvrstili v vzorec raziskave;
- 2.233 staršev učencev in dijakov, od tega smo jih 1.514 (1.122 staršev osnovnošolcev in 392 staršev srednješolcev) uvrstili v vzorec raziskave.

V nadaljevanju predstavljamo natančnejši opis vzorca po skupinah.

### Opis vzorca ravnateljev

Tabela 1: Opravljanje funkcije ravnatelja

Ste ravnatelj v:	f	%
osnovni šoli,	180	82,2%
srednji šoli.	39	17,8%
<b>Skupaj</b>	<b>219</b>	<b>100,0%</b>

Anketiranih je bilo 219 ravnateljev, od tega 180 (82,2 %) iz osnovnih šol in 39 (17,8 %) iz srednjih šol.

Tabela 2: Vzgojno-izobraževalna ustanova ravnateljevanja

Vzgojno-izobraževalna ustanova (n = 180) <sup>3</sup>	f	%
Osnovna šola,	81	45,0%
osnovna šola s podružnico/podružnicami,	38	21,1%
osnovna šola s podružnico/podružnicami in vrtcem,	29	16,1%
osnovna šola z vrtcem.	39	21,7%

V osnovnih šolah nekoliko manj kot polovica (45 %) ravnateljev vodi samostojne šole (brez podružnic/vrtccev), 21,1 % vodi šole s podružnicami, 16,1 % šole s podružnicami in vrtcem, 21,7 % pa šole le z vrtcem.

<sup>3</sup> Pod drugo je bilo 7 odgovorov.

Tabela 3: Srednješolski izobraževalni programi, ki se izvajajo na šoli ravnateljstva

Srednješolski izobraževalni programi, ki se izvajajo na šoli (n = 39)	f	%
Nižje poklicno izobraževanje (2-letni prog.),	9	23,1%
poklicno izobraževanje (3-letni prog.),	21	53,8%
strokovno in tehniško izobraževanje (4-letni prog.),	28	71,8%
poklicno tehniško izobraževanje (+2 leti),	14	35,9%
splošno izobraževanje (gimnazija).	25	64,1%

V srednjih šolah je največji delež ravnateljev (71,8 %) odgovoril, da izvajajo strokovno in tehniško izobraževanje (4-letni prog.), sledijo gimnazijski programi (64,1 %), poklicno izobraževanje (53,8 %), poklicno tehniško izobraževanje (35,9 %) in nazadnje nižje poklicno izobraževanje (23,1 %).

Tabela 4: Spol ravnateljev

Spol	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
moški,	71	32,4%	59	32,8%	12	30,8%
ženski,	145	66,2%	118	65,6%	27	69,2%
ne želim se opredeliti.	3	1,4%	3	1,7%	0	0,0%
<b>Skupaj</b>	<b>219</b>	<b>100,0%</b>	<b>180</b>	<b>100,0%</b>	<b>39</b>	<b>100,0%</b>

Med 219 anketiranimi ravnatelji je 145 (66,2 %) žensk in 71 (32,4 %) moških, 1,4 % pa se ni želelo opredeliti glede spola.

Pri kategorizaciji delovnih izkušenj smo izhajali iz S-modela razvoja kariere, ki ga je na podlagi kvalitativne raziskave poklicnih biografij zaposlenih učiteljev osnovnih in srednjih šol v Sloveniji in primerjave empiričnih podatkov z modelom Hubermana izdelala avtorica Javrh (2007, 2008, 2011a, 2011b, 2011c; Mušak idr. 2011). Model vsebuje pet faz: 1. faza – preživetje in odkrivanje (1–3 let poučevanja); 2. faza – stabilizacija (4–6 let poučevanja); 3. faza – poklicna aktivnost in eksperimentiranje (7–18 let poučevanja); 4. faza – kritična odgovornost (19–30 let poučevanja); 5. faza – sproščeno ali zagrenjeno izpreganje (31–40 let poučevanja). Fazi 1 in 2 smo za namene pričujoče raziskave združili v eno.

Tabela 5: Leta delovnih izkušenj ravnateljev v vzgoji in izobraževanju

Število let delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
1-6 let	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
7-18 let	25	11,4%	23	12,8%	2	5,1%
19-30 let	104	47,5%	84	46,7%	20	51,3%
31-43 let	90	41,1%	73	40,6%	17	43,6%
<b>Skupaj</b>	<b>219</b>	<b>100,0%</b>	<b>180</b>	<b>100,0%</b>	<b>39</b>	<b>100,0%</b>

Kar zadeva delovne izkušnje ravnateljev v vzgoji in izobraževanju, jih ima 47,5 % od 19 do 30 let izkušenj, 41,1 % pa od 31 do 43 let. Noben od anketirancev ni imel manj kot 7 let izkušenj.

Po S-modelu največ ravnateljev glede na celoto delovnih izkušenj sodi v 4. in 5. fazo razvoja kariere. Za četrto fazo je značilno, da strokovni delavec doživlja svoje poslanstvo, zato sprejema večje obremenitve, posega v globino in se pri delu kar najbolj razdaja. Ima dinamično vizijo razvoja svoje kariere. V 5. fazi razvoja kariere strokovni delavec skrbi, da ohranja dobro intelektualno kondicijo. Njegovo izpreganje lahko označimo kot vitalno, je kakovosten mentor. Še ima karierne ambicije.

Tabela 6: Število let ravnateljevanja

Število let ravnateljevanja	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Manj kot eno leto	8	3,7%	6	3,4%	2	5,4%
1-6 let	93	43,1%	80	44,7%	13	35,1%
7-18 let	92	42,6%	70	39,1%	22	59,5%
19-30 let	23	10,6%	23	12,8%	0	0,0%
<b>Skupaj</b>	<b>216</b>	<b>100,0%</b>	<b>179</b>	<b>100,0%</b>	<b>37</b>	<b>100,0%</b>

Izkušnje v vlogi ravnatelja kažejo, da jih ima večina med 1 in 6 let ter med 7 in 18 let ravnateljevanja (skupaj 85,7 %). Manj kot eno leto izkušenj ima 3,7 % ravnateljev. Daljša doba ravnateljevanja je nekoliko bolj značilna za osnovne šole; 12,8 % osnovnošolskih ravnateljev ima 19 do 30 let izkušenj v primerjavi z nobenim srednješolskim ravnateljem v tej kategoriji.

Večina ravnateljev po S-modelu glede na delovne izkušnje ravnateljevanja lahko umestimo v 1./2. in 3. fazo razvoja kariere. Prva faza pomeni vstop v funkcijo. Ravnatelj se sooča z vso raznolikostjo dela in življenja v šoli. Začetnika običajno zelo zaposlujejo tudi odnosi v šoli. V drugi fazi razvoja kariere strokovni delavec hitro napreduje v razvoju poklicnih kompetenc, veliko opazuje, eksperimentira, pogloblja stroko, sodeluje v strokovnih krogih zunaj šole, poteka pa tudi kakovosten prenos znanja z enega področja na drugega. Krepi se njegovo zaupanje vase. Za tretjo fazo je značilno, da strokovni delavec veliko preizkuša, eksperimentira, vpeljuje novosti. V tej fazi so značilni aktivizem, predanost delu, vpeljevanje inovacij ipd. To sproža intenzivnejše osebno in strokovno zorenje.

Tabela 7: Ravnatelj v vlogi razrednika

Ali ste bili kdaj razrednik?	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Da.	196	89,9%	159	88,8%	37	94,9%
Ne.	22	10,1%	20	11,2%	2	5,1%
<b>Skupaj</b>	<b>218</b>	<b>100,0%</b>	<b>179</b>	<b>100,0%</b>	<b>39</b>	<b>100,0%</b>

Večina ravnateljev (89,9 %) je bila pred tem že v vlogi razrednika, pri čemer je ta delež nekoliko višji v srednjih šolah (94,9 %) kot v osnovnih šolah (88,8 %). Manjšina ravnateljev (10,1 %) ne poroča o izkušnji razredništva, delež je nekoliko višji v osnovni šoli.

Spodnja tabela (tabela 8) kaže, da je bilo 55,8 % vseh anketiranih ravnateljev v vlogi razrednika od 7 do 18 let, 23,2 % pa od 19 do 30 let. V osnovnih šolah ima največji delež ravnateljev od 7 do 18 let izkušenj v vlogi razrednika (51,3 %), medtem ko ima v srednjih šolah kar 75 % ravnateljev toliko let izkušenj razredništva.

Tabela 8: Število let ravnatelja v vlogi razrednika

Število let v vlogi razrednika	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
1-6 let	39	20,5%	37	24,0%	2	5,6%
7-18 let	106	55,8%	79	51,3%	27	75,0%
19-30 let	44	23,2%	37	24,0%	7	19,4%
31-39 let	1	0,5%	1	0,6%	0	0,0%
<b>Skupaj</b>	<b>190</b>	<b>100,0%</b>	<b>154</b>	<b>100,0%</b>	<b>36</b>	<b>100,0%</b>

Tabela 9: Končana izobrazba ravnateljev

Končana izobrazba	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
višješolski strokovni program,	2	0,9%	1	0,6%	1	2,6%
univerzitetni program (star študijski program) ali magisterij (bolonjski študijski program),	179	82,1%	148	82,7%	31	79,5%
specializacija ali magisterij znanosti (star študijski program) ali doktorat znanosti.	37	17,0%	30	16,8%	7	17,9%
<b>Skupaj</b>	<b>218</b>	<b>100,0%</b>	<b>179</b>	<b>100,0%</b>	<b>39</b>	<b>100,0%</b>

Glede izobrazbe je 82,1 % ravnateljev zaključilo univerzitetni program ali magisterij, 17 % pa specializacijo, magisterij znanosti ali doktorat. Višješolski strokovni program je zaključilo le 0,9 % ravnateljev.

Tabela 10: Pridobljena Pedagoško-andragoška izobrazba ravnateljev

Zaključil sem:	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
pedagoško študijsko smer,	192	88,5%	168	93,9%	24	63,2%
program za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe,	24	11,1%	10	5,6%	14	36,8%
nič od navedenega.	1	0,5%	1	0,6%	0	0,0%
<b>Skupaj</b>	<b>217</b>	<b>100,0%</b>	<b>179</b>	<b>100,0%</b>	<b>38</b>	<b>100,0%</b>

Večina ravnateljev (88,5 %) ima končano pedagoško študijsko smer, 11,1 % ima končan program za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe. Le eden izmed ravnateljev poroča, da nima opravljenega nič od navedenega. Med osnovnošolskimi ravnatelji jih ima 93,9 % končano pedagoško študijsko smer, v primerjavi s 63,2 % v srednjih šolah. Delež ravnateljev, ki ima končan program za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe je višji v srednjih šolah (36,8 %) kot v osnovnih šolah (5,6 %).

Tabela 11: Nazivi ravnateljev

Naziv	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
mentor,	9	4,1%	9	5,1%	0	0,0%
svetovalec,	80	36,9%	67	37,6%	13	33,3%
svetnik,	98	45,2%	78	43,8%	20	51,3%
višji svetnik.	30	13,8%	24	13,5%	6	15,4%
<b>Skupaj</b>	<b>217</b>	<b>100,0%</b>	<b>178</b>	<b>100,0%</b>	<b>39</b>	<b>100,0%</b>

Nazivi ravnateljev so razporejeni tako, da ima 45,2 % anketirancev naziv svetnik, 36,9 % svetovalec, 13,8 % višji svetnik, in 4,1 % mentor. Med osnovnošolskimi ravnatelji je največji delež svetnikov (43,8 %), medtem ko je ta delež še višji v srednjih šolah (51,3 %).

Tabela 12: Regija, v katero spada šola ravnateljavanja

Regija, v katero spada šola	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Pomurska,	21	9,6%	18	10,1%	3	7,7%
Podravska,	41	18,8%	32	17,9%	9	23,1%
Koroška,	7	3,2%	6	3,4%	1	2,6%
Savinjska,	24	11,0%	20	11,2%	4	10,3%
Zasavska,	1	0,5%	1	0,6%	0	0,0%
Posavska,	7	3,2%	6	3,4%	1	2,6%
Jugovzhodna Slovenija,	20	9,2%	17	9,5%	3	7,7%
Osrednjeslovenska,	40	18,3%	33	18,4%	7	17,9%
Gorenjska,	22	10,1%	20	11,2%	2	5,1%
Primorsko-notranjska,	7	3,2%	7	3,9%	0	0,0%
Goriška,	21	9,6%	14	7,8%	7	17,9%

Regija, v katero spada šola	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Obalno-kraška.	7	3,2%	5	2,8%	2	5,1%
<b>Skupaj</b>	<b>218</b>	<b>100,0%</b>	<b>179</b>	<b>100,0%</b>	<b>39</b>	<b>100,0%</b>

Šole, ki jih vodijo ravnatelji, so razporejene po vseh regijah, pri čemer največji delež spada v Podravske regije (18,8 %), sledijo Osrednjeslovenska (18,3 %), Savinjska (11 %) in Gorenjska (10,1 %). Delež šol v posamezni regiji je večinoma primerljiv med osnovnimi in srednjimi šolami, z izjemo Goriške regije, kjer je višji delež srednjih šol (17,9 % v primerjavi s 7,8 % osnovnih) in Gorenjske regije (11,2 % osnovnih v primerjavi 5,1 % srednjih šol).

Tabela 13: Število učencev v šoli (šolskem centru) ravnateljevanja

Število učencev na šoli (šolskem centru)	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
do 150,	34	15,6%	33	18,4%	1	2,6%
151 – 300,	35	16,1%	32	17,9%	3	7,7%
301 – 500,	54	24,8%	48	26,8%	6	15,4%
501 – 1000,	85	39,0%	58	32,4%	27	69,2%
več kot 1000.	10	4,6%	8	4,5%	2	5,1%
<b>Skupaj</b>	<b>218</b>	<b>100,0%</b>	<b>179</b>	<b>100,0%</b>	<b>39</b>	<b>100,0%</b>

Velikost šol kaže, da ima največ šol med 501 in 1000 učenci (39 %), sledi kategorija med 301 in 500 učenci (24,8 %). Le 4,6 % šol ima več kot 1000 učencev. V osnovnih šolah je najpogostejša velikost med 501 in 1000 učenci (32,4 %), prav tako imajo srednje šole najpogosteje 501 do 1000 učencev (69,2 %). Zelo majhne šole (do 150 učencev) predstavljajo 18,4 % osnovnih šol in le 2,6 % srednjih šol.

### Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev

Tabela 14: Spol šolskih svetovalnih delavcev

Spol	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
moški,	2	0,9%	0	0,0%	2	3,0%
ženski,	226	98,7%	162	99,4%	64	97,0%
ne želim se opredeliti.	1	0,4%	1	0,6%	0	0,0%
<b>Skupaj</b>	<b>229</b>	<b>100,0%</b>	<b>163</b>	<b>100,0%</b>	<b>66</b>	<b>100,0%</b>

V vzorec je bilo vključenih 229 šolskih svetovalnih delavcev, od tega je 98,7 % žensk, 0,9 % moških. Ena oseba se glede spola ni želela opredeliti. V osnovnih šolah so vse anketirane ženske. V srednji šoli je večina anketirank žensk (97 %), moški predstavljajo 3 % vzorca.

Pri kategorizaciji delovnih izkušenj smo izhajali iz S-modela razvoja kariere, ki ga je na podlagi kvalitativne raziskave poklicnih biografij zaposlenih učiteljev osnovnih in srednjih šol v Sloveniji in primerjave empiričnih podatkov z modelom Hubermana izdelala avtorica Javrh (gl. zg. pri ravnateljih).

Tabela 15: Delovne izkušnje šolskih svetovalnih delavcev

Število let delovnih izkušenj	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
1-6 let	37	16,2%	27	16,7%	10	15,2%
7-18 let	85	37,3%	60	37,0%	25	37,9%
19-30 let	67	29,4%	44	27,2%	23	34,8%
31-39 let	39	17,1%	31	19,1%	8	12,1%
<b>Skupaj</b>	<b>228</b>	<b>100,0%</b>	<b>162</b>	<b>100,0%</b>	<b>66</b>	<b>100,0%</b>

Razdelitev glede na delovne izkušnje anketiranih je sledeča: največ svetovalnih delavcev (37,3 % vseh anketirancev) ima od 7 do 18 let delovnih izkušenj, od tega 37 % svetovalnih delavcev v osnovnih šolah in 37,9 % v srednjih šolah. Sledijo svetovalni delavci od 19 do 30 let delovnih izkušenj (29,4 %), od tega 27,2 % v osnovnih šolah, 34,8 % v srednjih šolah. Od 31 do 39 let delovnih izkušenj ima 17,1 % anketirancev (19,1 % v osnovnih šolah, 12,1 % v srednjih šolah). Ne nazadnje ima 16,2 % vseh anketirancev (16,7 % v osnovnih šolah, 15,2 % v srednjih šolah) od 1 do 6 let delovnih izkušenj.

Po S-modelu največ svetovalnih delavcev glede na celoto delovnih izkušenj sodi v 3. in 4. fazo razvoja kariere. Za tretjo fazo je značilno, da strokovni delavec veliko preizkuša, eksperimentira, vpeljuje novosti. V tej fazi so značilni aktivizem, predanost delu, vpeljevanje inovacij ipd. To sproža intenzivnejše osebno in strokovno zorenje. Za četrto fazo je značilno, da strokovni delavec doživlja svoje poslanstvo, zato sprejema večje obremenitve, posega v globino in se pri delu kar najbolj razdaja. Njegov »stik« z učenci je tesen in živ. Ima zelo dinamično vizijo razvoja svoje kariere.

Tabela 16: Delovne izkušnje v šolski svetovalni službi

Število let delovnih izkušenj v svetovalni službi	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
1-6 let	86	37,6%	64	39,3%	22	33,3%
7-18 let	67	29,3%	46	28,2%	21	31,8%
19-30 let	51	22,3%	31	19,0%	20	30,3%
31-39 let	25	10,9%	22	13,5%	3	4,5%
<b>Skupaj</b>	<b>229</b>	<b>100,0%</b>	<b>163</b>	<b>100,0%</b>	<b>66</b>	<b>100,0%</b>

Delovne izkušnje v šolski svetovalni službi kažejo nekoliko drugačno porazdelitev: največ svetovalnih delavcev ima od 1 do 6 let delovnih izkušenj v svetovalni službi (37,6 %), pri čemer je ta delež nekoliko višji v osnovnih (39,3 %) kot v srednjih šolah (33,3 %). Svetovalci z 7 do 18 let izkušenj predstavljajo 29,3 %, sledijo tisti z 19 do 30

let izkušenj (22,3 %). 10,9 % svetovalnih delavcev ima od 31 do 39 let delovnih izkušenj v svetovalni službi.

Veliko svetovalnih delavcev po S-modelu glede na delovne izkušnje v svetovalni službi lahko umestimo v 1./2. fazo razvoja kariere. Prva faza pomeni vstop v poklic in delo. Svetovalni delavec se ukvarja predvsem s seboj oz. z soočanjem z vso raznolikostjo dela in življenja v šoli. Začetnika običajno zelo zaposlujejo tudi odnosi v šoli. V drugi fazi razvoja kariere pa strokovni delavec hitro napreduje v razvoju poklicnih kompetenc, veliko opazuje, eksperimentira, pogloblja stroko, sodeluje v strokovnih krogih zunaj šole, poteka pa tudi kakovosten prenos znanja z enega področja na drugega. Krepi se njegovo zaupanje vase.

Tabela 17: Končana izobrazba šolskih svetovalnih delavcev

Končana izobrazba	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
višješolski ali visokošolski strokovni program,	6	2,6%	6	3,7%	0	0,0%
univerzitetni program (star študijski program) ali magisterij (bolonjski študijski program),	200	87,3%	142	87,1%	58	87,9%
specializacija ali magisterij znanosti (star študijski program) ali doktorat znanosti.	23	10,0%	15	9,2%	8	12,1%
<b>Skupaj</b>	<b>229</b>	<b>100,0%</b>	<b>163</b>	<b>100,0%</b>	<b>66</b>	<b>100,0%</b>

Večina anketiranih svetovalnih delavcev (87,3 %) je zaključila univerzitetni program ali magisterij po bolonjskem sistemu, kar je primerljivo med osnovnimi in srednjimi šolami (87,1 % in 87,9 %). 10 % anketirancev ima višjo stopnjo izobrazbe (specializacijo ali magisterij znanosti ali doktorat znanosti), pri čemer je ta delež nekoliko višji v srednjih šolah (12,1 %) kot v osnovnih (9,2 %). Le 2,6 % svetovalnih delavcev ima zaključen višješolski ali visokošolski strokovni program.

Tabela 18: Strokovni profil šolskih svetovalnih delavcev

Strokovni profil	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
pedagog,	103	45,0%	77	47,2%	26	39,4%
psiholog,	63	27,5%	33	20,2%	30	45,5%
socialni delavec,	19	8,3%	15	9,2%	4	6,1%
socialni pedagog,	26	11,4%	21	12,9%	5	7,6%
specialni pedagog,	6	2,6%	6	3,7%	0	0,0%
inkluzivni pedagog.	12	5,2%	11	6,7%	1	1,5%
<b>Skupaj</b>	<b>229</b>	<b>100,0%</b>	<b>163</b>	<b>100,0%</b>	<b>66</b>	<b>100,0%</b>

Najpogostejši strokovni profili med anketiranimi svetovalnimi delavci so pedagogi: 45 % vseh anketirancev, od tega 47,2 % v osnovnih šolah in 39,4 % v srednjih šolah. Sledijo psihologi, teh je 27,5 %, od tega 20,2 % v osnovnih šolah, 45,5 % v srednjih šolah, socialni pedagogi predstavljajo 11,4 % vzorca, večinoma v osnovnih šolah (12,9 %). Manj zastopani so socialni delavci (8,3 %), specialni pedagogi (2,6 %) in inkluzivni pedagogi (5,2 %).

Tabela 19: Nazivi šolskih svetovalnih delavcev

Naziv	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
brez naziva,	47	20,5%	33	20,2%	14	21,2%
mentor,	49	21,4%	38	23,3%	11	16,7%
svetovalec,	85	37,1%	58	35,6%	27	40,9%
svetnik,	39	17,0%	27	16,6%	12	18,2%
višji svetnik.	9	3,9%	7	4,3%	2	3,0%
<b>Skupaj</b>	<b>229</b>	<b>100,0%</b>	<b>163</b>	<b>100,0%</b>	<b>66</b>	<b>100,0%</b>

Najpogosteje anketirani svetovalni delavci nosijo naziv svetovalec (37,1 %), sledijo mentorji (21,4 %) in svetniki (17 %). Le 3,9 % jih ima naziv višji svetnik, medtem ko jih 20,5 % nima strokovnega naziva. Razlike med osnovnimi in srednjimi šolami so minimalne.

Tabela 20: Obseg zaposlitve za šolsko svetovalno delo

Obseg zaposlitve za šolsko svetovalno delo	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Polna zaposlitev (100 %).	142	62,3%	93	57,4%	49	74,2%
80 %, a manj kot 100 % delovnega časa.	21	9,2%	19	11,7%	2	3,0%
Več kot 50 %, a manj kot 80 % delovnega časa.	33	14,5%	28	17,3%	5	7,6%
50 % delovnega časa.	17	7,5%	10	6,2%	7	10,6%
Manj kot 50 % delovnega časa.	15	6,6%	12	7,4%	3	4,5%
<b>Skupaj</b>	<b>228</b>	<b>100,0%</b>	<b>162</b>	<b>100,0%</b>	<b>66</b>	<b>100,0%</b>

Večina anketiranih je polno zaposlenih za svetovalno delo (62,3 %). V osnovnih šolah je ta delež nekoliko nižji (57,4 %) kot v srednjih šolah (74,2 %). Manj kot polovični delovni čas za svetovalno delo opravlja 6,6 % vseh anketirancev.

Tabela 21: Vrsta vzgojno-izobraževalnega dela šolskih svetovalnih delavcev v šoli

Katero vrsto vzgojno-izobraževalnega dela izvajate v šoli?	VSI (n = 229)		OŠ (n = 163)		SŠ (n = 66)	
	f	%	f	%	f	%
Izvajam šolsko svetovalno delo.	225	98,3%	159	97,5%	66	100,0%
Izvajam dodatno strokovno učno pomoč.	130	56,8%	98	60,1%	32	48,5%
Poučujem predmet.	31	13,5%	10	6,1%	21	31,8%
Sem razrednik.	8	3,5%	2	1,2%	6	9,1%
Opravljam tudi drugo sistematizirano delo:	42	18,3%	36	22,1%	6	9,1%

Največ svetovalnih delavcev (98 %) izvaja šolsko svetovalno delo, od tega vse v srednjih in 97,5 % v osnovnih šolah. Kar 56,8 % svetovalnih delavcev izvaja tudi dodatno strokovno učno pomoč, pri čemer je ta delež višji v osnovnih šolah (60,1 %) kot v srednjih (48,5 %). Poučevanje predmeta opravlja 13,5 % anketirancev, od tega 31,8 % v srednjih šolah, kar kaže na večjo integracijo svetovalcev v pedagoški proces na tej ravni izobraževanja. Najmanj svetovalnih delavcev prevzema vlogo razrednika. Nekateri opravljajo tudi drugo sistematizirano delo.

Tabela 22: Delo svetovalnega delavca na več različnih šolah

Opravljanje dela na več različnih šolah	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Da.	17	7,5%	15	9,3%	2	3,0%
Ne.	211	92,5%	147	90,7%	64	97,0%
<b>Skupaj</b>	<b>228</b>	<b>100,0%</b>	<b>162</b>	<b>100,0%</b>	<b>66</b>	<b>100,0%</b>

Glede opravljanja dela na več različnih šolah jih o tem poroča le 7,5 %, več teh je iz osnovnih šol. Večina svetovalnih delavcev ne opravlja dela na več šolah.

Tabela 23: Regija, v katero spada šola, na kateri so zaposleni šolski svetovalni delavci

Regija, v katero spada šola	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Pomurska,	17	7,4%	12	7,4%	5	7,6%
Podravska,	49	21,4%	39	23,9%	10	15,2%
Koroška,	5	2,2%	4	2,5%	1	1,5%
Savinjska,	18	7,9%	14	8,6%	4	6,1%
Zasavska,	7	3,1%	6	3,7%	1	1,5%
Posavska,	9	3,9%	8	4,9%	1	1,5%
Jugovzhodna Slovenija,	14	6,1%	9	5,5%	5	7,6%
Osrednjeslovenska,	53	23,1%	31	19,0%	22	33,3%
Gorenjska,	24	10,5%	15	9,2%	9	13,6%
Primorsko-notranjska,	5	2,2%	5	3,1%	0	0,0%
Goriška,	24	10,5%	18	11,0%	6	9,1%
Obalno-kraška.	4	1,7%	2	1,2%	2	3,0%
<b>Skupaj</b>	<b>229</b>	<b>100,0%</b>	<b>163</b>	<b>100,0%</b>	<b>66</b>	<b>100,0%</b>

Največ anketiranih svetovalnih delavcev deluje v Osrednjeslovenski regiji (23,1 %) in Podravske regiji (21,4 %). Sledita Gorenjska (10,5 %) in Goriška regija (10,5 %). Manj svetovalnih delavcev deluje v manjših regijah, najmanj zastopana sta Koroška in Primorsko-notranjska regija.

Tabela 24: Število učencev na šoli (šolskem centru), na kateri so zaposleni šolski svetovalni delavci

Število učencev na šoli (šolskem centru)	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
do 150,	18	7,9%	16	9,8%	2	3,0%
151 – 300,	29	12,7%	27	16,6%	2	3,0%
301 – 500,	64	27,9%	52	31,9%	12	18,2%
501 – 1000,	108	47,2%	65	39,9%	43	65,2%
več kot 1000.	10	4,4%	3	1,8%	7	10,6%
<b>Skupaj</b>	<b>229</b>	<b>100,0%</b>	<b>163</b>	<b>100,0%</b>	<b>66</b>	<b>100,0%</b>

Šole, na katerih delujejo anketirani svetovalni delavci, večinoma vključujejo med 501 in 1000 učencev (47,2 %), sledijo svetovalni delavci v šoli z 301 do 500 učenci (27,9 %) in z 151 do 300 učenci (12,7 %). Več kot 1000 učencev ima le 4,4 % šol, medtem ko ima 7,9 % šol manj kot 150 učencev.

Tabela 25: Ustanova, na kateri so zaposleni šolski svetovalni delavci

<b>Delo svetovalnega delavca opravljate v:</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
osnovni šoli,	164	71,3%
srednji šoli.	66	28,7%
<b>Skupaj</b>	<b>230</b>	<b>100,0%</b>

Večina anketiranih svetovalnih delavcev opravlja svoje delo v osnovnih šolah (71,3 %), medtem ko jih v srednjih šolah deluje 28,7 %.

Tabela 26: Vrsta vzgojno-izobraževalne ustanove, na kateri so zaposleni šolski svetovalni delavci

<b>V kateri vzgojno-izobraževalni ustanovi opravljate delo svetovalnega delavca? (n = 164)</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
V osnovni šoli s podružnico/podružnicami,	50	30,5%
v osnovni šoli s podružnico/podružnicami in vrtcem,	29	17,7%
v osnovni šoli z vrtcem,	37	22,6%
v osnovni šoli, ki izvaja tudi program z nižjim izobrazbenim standardom in/ali posebni program,	7	4,3%
v osnovni šoli (brez podružnic in vrtca).	46	28,0%

Znotraj osnovnih šol so najpogostejša delovna okolja šole s podružnicami (30,5 %) in šole brez podružnic (28 %). Kombinacija šol z vrtcem predstavlja 22,6 % in kombinacija s podružnicami in z vrtcem predstavlja 17,7 %. Najmanj svetovalnih delavcev deluje v osnovni šoli, ki izvaja tudi program z nižjim izobrazbenim standardom in/ali posebni program.

Tabela 27: Vrsta srednješolskega izobraževalnega programa, v katerem delo opravljajo šolski svetovalni delavci

<b>Delo svetovalnega delavca v tem šolskem letu opravljate v naslednji vrsti programa: (n = 66)</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
nižje poklicno izobraževanje (2-letni prog.),	9	13,6%
poklicno izobraževanje (3-letni prog.),	31	47,0%
strokovno in tehniško izobraževanje (4-letni prog.),	46	69,7%
poklicno tehniško izobraževanje (+2 leti),	25	37,9%
splošno izobraževanje (gimnazija).	35	53,0%

V srednjih šolah največ svetovalnih delavcev deluje v programih strokovnega in tehniškega izobraževanja (69,7 %). Splošno izobraževanje (gimnazija) je prav tako pogosto zastopano (53 %). Svetovalni delavci delujejo v 47 % v poklicnem izobraževanju, v 37,9 % v poklicno tehniškem izobraževanju. Najmanj zastopano je nižje poklicno izobraževanje - 13,6 % svetovalnih delavcev.

## Opis vzorca razrednikov

Tabela 28: Ustanova, v kateri so zaposleni razredniki

Delo razrednika opravljate v:	f	%
osnovni šoli,	439	76,1%
srednji šoli.	138	23,9%
<b>Skupaj</b>	<b>577</b>	<b>100,0%</b>

V vzorec raziskave je vključenih 577 razrednikov, od tega 439 (76,1 %) razrednikov iz osnovnih in 138 (23,9 %) iz srednjih šol.

Tabela 29: Spol razrednikov

Spol	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
moški,	77	13,5%	43	9,9%	34	25,0%
ženski,	479	83,9%	381	87,6%	98	72,1%
ne želim se opredeliti.	15	2,6%	11	2,5%	4	2,9%
<b>Skupaj</b>	<b>571</b>	<b>100,0%</b>	<b>435</b>	<b>100,0%</b>	<b>136</b>	<b>100,0%</b>

Glavnino vzorca predstavljajo razredničarke (83,9 %). Med anketiranimi razredniki, ki prihajajo iz srednjih šol, je več razrednikov moškega spola (25,0 %), kakor med anketiranimi razredniki, ki prihajajo iz osnovnih šol, kjer je razrednikov moškega spola ena desetina (9,9 %).

Tabela 30: Razred, v katerem opravljajo delo razrednika

Razred, v katerem ste razrednik v letošnjem šolskem letu:	f	%
1. razred,	33	7,5%
2. razred,	35	8,0%
3. razred,	41	9,3%
4. razred,	39	8,9%
5. razred,	48	10,9%
6. razred,	63	14,4%
7. razred,	68	15,5%
8. razred,	59	13,4%
9. razred.	53	12,1%
<b>Skupaj</b>	<b>439</b>	<b>100,0%</b>

V vzorcu raziskave so približno enakomerno zastopani razredniki vseh razredov osnovne šole. Razredniki, ki opravljajo delo razrednika v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju, so se sicer vključili v nekoliko večji meri kot razredniki, ki opravljajo delo razrednika v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju, medtem ko so

je razrednikov, ki opravljajo delo razrednika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, v vzorcu najmanj.

Tabela 31: Vrsta srednješolskega programa, v katerem opravljajo delo razrednika

<b>Delo razrednika v tem šolskem letu opravljate v naslednji vrsti programa:</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
nižje poklicno izobraževanje (2-letni prog.),	7	5,1%
poklicno izobraževanje (3-letni prog.),	29	21,0%
strokovno in tehniško izobraževanje (4-letni prog.),	57	41,3%
poklicno tehniško izobraževanje (+2 leti),	10	7,2%
splošno izobraževanje (gimnazija).	35	25,4%
<b>Skupaj</b>	<b>138</b>	<b>100,0%</b>

Med razredniki, ki so zaposleni v srednjih šolah, je največ (41,3 %) takih, ki delo razrednika opravljajo v strokovnem in tehniškem izobraževanju, četrtnina (25,4 %) jih delo razrednika opravlja v splošnem izobraževanju, dobra petina (21,0 %) pa v poklicnem izobraževanju. Razredniki, ki delo razrednika opravljajo v nižjem poklicnem izobraževanju (5,1 %) in poklicnem tehniškem izobraževanju (7,2 %), so v vzorcu raziskave zastopani v najmanjši meri.

Tabela 32: Predmet, ki ga poučujejo razredniki srednjih šol

<b>Ste učitelj (n = 138):</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
splošnega predmeta,	93	67,4%
strokovnega modula,	46	33,3%
praktičnega pouka.	15	10,9%

V vzorcu prevladujejo razredniki, ki so učitelji splošnega predmeta (67,4 %). Tretjina razrednikov je učiteljev strokovnega modula (33,3 %), petina pa učiteljev praktičnega pouka (10,9 %).

Tabela 33: Letnik, v katerem opravljajo delo razrednika

<b>Letnik, v katerem ste razrednik v letošnjem šolskem letu:</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1. letnik,	41	29,7%
2. letnik,	40	29,0%
3. letnik,	34	24,6%
4. letnik,	19	13,8%
5. letnik.	4	2,9%
<b>Skupaj</b>	<b>138</b>	<b>100,0%</b>

Zastopanost razrednikov glede na letnik, v katerem opravljajo delo razrednika, je približno enakomerna v prvih treh letnikih, manjša pa je zastopanost razrednikov 4. letnika srednješolskega programa (13,8 %) in najmanjša razrednikov 5. letnika (2,9 %).

Tabela 34: Število let v vlogi razrednika

Število let v vlogi razrednika:	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
1-3 leta	115	20,0%	81	18,5%	34	24,8%
4-6 let	80	13,9%	69	15,8%	11	8,0%
7-18 let	156	27,2%	119	27,2%	37	27,0%
19-30 let	169	29,4%	122	27,9%	47	34,3%
31-40 let	54	9,4%	46	10,5%	8	5,8%
Skupaj	574	100,0%	437	100,0%	137	100,0%

Največ razrednikov je v vlogi razrednika med 7 in 18 let (27,2 %) ter med 19 in 30 let (29,4 %). Večino razrednikov torej po S-modelu glede na delovne izkušnje razrednika lahko uvrstimo v 3. in 4. fazo razvoja kariere. Za 3. fazo je značilno, da razredniki lahko dosežejo določeno stopnjo samozaupanja, so pripravljeni na eksperimentiranje in uvajanje novosti ali pa na drugi strani zdrsnejo v občutja negotovosti in preizpraševanja lasten vloge. Sledi 4. faza - faza sproščenosti, ko razredniki s samozaupanjem opravljajo svoje naloge ali pa vse bolj drsijo v občutja nemoči. Eno petino anketiranih razrednikov pa predstavljajo tisti, ki delo razrednika opravljajo do treh let, torej so šele stopili v svojo vlogo razrednika in se šele preizkušajo v tej vlogi.

Tabela 35: Starost razrednikov

Starost	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
do 30 let	18	3,2%	12	2,8%	6	4,4%
31-40 let	126	22,5%	106	24,9%	20	14,7%
41-50 let	203	36,2%	163	38,4%	40	29,4%
51-60 let	178	31,7%	116	27,3%	62	45,6%
več kot 60 let	36	6,4%	28	6,6%	8	5,9%
<b>Skupaj</b>	<b>561</b>	<b>100,0%</b>	<b>425</b>	<b>100,0%</b>	<b>136</b>	<b>100,0%</b>

V vzorec raziskave je vključenih največ razrednikov iz starostne skupine 41 do 50 let (36,2 % vseh), sledijo jim razredniki iz starostne skupine 51 do 60 let (31,7 % vseh), pri čemer je med razredniki, ki prihajajo iz srednjih šol, skoraj polovica (45,6 %) anketiranih razrednikov iz starostne skupine 51 do 60 let. Dobra petina (22,5 %) vseh anketiranih je v starostni skupini 31 do 40 let, medtem ko je starih do 30 let (3,2 %) in starejših od 60 let (6,4 %) najmanj.

Tabela 36: Leta delovnih izkušenj razrednikov v vzgoji in izobraževanju

Število let delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju:	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
1-6 let	80	14,1%	55	12,7%	25	18,4%
7-18 let	170	29,9%	137	31,6%	33	24,3%
19-30 let	219	38,5%	168	38,8%	51	37,5%
31-42 let	100	17,6%	73	16,9%	27	19,9%
<b>Skupaj</b>	<b>569</b>	<b>100,0%</b>	<b>433</b>	<b>100,0%</b>	<b>136</b>	<b>100,0%</b>

Največ razrednikov ima med 19 in 30 let delovne dobe v vzgoji in izobraževanju (38,5 %), sledijo jim taki, ki imajo med 7 in 18 let delovne dobe. Z vidika razvoja njihove kariere učitelja so po S-modelu v največji meri zastopani tisti v 4. fazi, za katere predpostavljamo, da z določeno mero samozaupanja poučujejo in vodijo razred, so v stiku s svojimi učenci, zavzemajo kritično, avtonomno in odgovorno pozicijo ali se na drugi strani soočajo z občutji nemoči in izgorelostjo. Po zastopanosti jim sledijo tisti, ki sodijo v 3. fazo kariernega razvoja po S-modelu, torej uvajajo inovacije, eksperimentirajo ali se soočajo z občutji negotovosti in na novo opredeljujejo svojo vlogo učitelja.

Tabela 37: Izobrazba razrednikov

Končana izobrazba	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
višješolski strokovni program,	50	8,7%	37	8,5%	13	9,6%
univerzitetni program (star študijski program) ali magisterij (bolonjski študijski program),	479	83,7%	371	85,1%	108	79,4%
specializacija ali magisterij znanosti (star študijski program) ali doktorat znanosti.	43	7,5%	28	6,4%	15	11,0%
<b>Skupaj</b>	<b>572</b>	<b>100,0%</b>	<b>436</b>	<b>100,0%</b>	<b>136</b>	<b>100,0%</b>

Večina razrednikov (83,7 %) je pridobila izobrazbo na 7. stopnji, redkeje (7,5 %) so pridobili specializacijo ali magisterij znanosti ali doktorat znanosti oziroma so zaključili višješolski strokovni program (8,7 %).

Tabela 38: Pridobljena Pedagoško-andragoška izobrazba razrednikov

Zaključil sem:	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
pedagoško študijsko smer,	502	88,2%	419	96,8%	83	61,0%
program za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe,	62	10,9%	10	2,3%	52	38,2%
nič od navedenega.	5	0,9%	4	0,9%	1	0,7%
<b>Skupaj</b>	<b>569</b>	<b>100,0%</b>	<b>433</b>	<b>100,0%</b>	<b>136</b>	<b>100,0%</b>

Prav tako je večina razrednikov (88,2 %) zaključila pedagoško študijsko smer - skoraj vsi razredniki, ki opravljajo delo razrednika v osnovni šoli, in le slabi dve tretjini (61,0 %) razrednikov, ki opravljajo delo razrednika v srednjih šolah. Med razredniki, ki prihajajo iz srednjih šol, je dovršen del (38,2 %) takih, ki niso zaključili pedagoške študijske smeri, temveč program za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe. Le malo (0,9 %) je takih, ki nimajo ustrezne pedagoško-andragoške izobrazbe.

Tabela 39: Nazivi razrednikov

Naziv	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
brez naziva,	60	10,5%	41	9,4%	19	14,0%
mentor,	123	21,5%	97	22,2%	26	19,1%
svetovalec,	230	40,2%	186	42,7%	44	32,4%
svetnik,	137	24,0%	99	22,7%	38	27,9%
višji svetnik.	22	3,8%	13	3,0%	9	6,6%
<b>Skupaj</b>	<b>572</b>	<b>100,0%</b>	<b>436</b>	<b>100,0%</b>	<b>136</b>	<b>100,0%</b>

Največ anketiranih je v nazivu svetovalec (40,2 %), četrtnina (24,0 %) v nazivu svetnik in dobra petina (21,5 %) v nazivu mentor. Brez naziva je dobra petina (10,5 %) vseh anketiranih - pogosteje (14,0 %) med razredniki iz srednjih šol.

Tabela 40: Regija, v katero spada šola, na kateri so zaposleni razredniki

Regija, v katero spada šola	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Pomurska,	52	9,1%	41	9,4%	11	8,1%
Podravska,	115	20,1%	90	20,7%	25	18,4%
Koroška,	33	5,8%	28	6,4%	5	3,7%
Savinjska,	66	11,6%	57	13,1%	9	6,6%
Zasavska,	21	3,7%	18	4,1%	3	2,2%
Posavska,	7	1,2%	6	1,4%	1	0,7%
Jugovzhodna Slovenija,	59	10,3%	53	12,2%	6	4,4%
Osrednjeslovenska,	111	19,4%	63	14,5%	48	35,3%
Gorenjska,	33	5,8%	32	7,4%	1	0,7%
Primorsko-notranjska,	15	2,6%	8	1,8%	7	5,1%
Goriška,	27	4,7%	10	2,3%	17	12,5%
Obalno-kraška.	32	5,6%	29	6,7%	3	2,2%
<b>Skupaj</b>	<b>571</b>	<b>100,0%</b>	<b>435</b>	<b>100,0%</b>	<b>136</b>	<b>100,0%</b>

Največ razrednikov prihaja iz Podravske (20,1 %) in Osrednjeslovenske (19,4 %) regije. Med razredniki iz srednjih šol je največ takih, ki prihajajo iz Osrednjeslovenske regije (35,3 %).

Tabela 41: Število učencev na šoli (šolskem centru), na kateri so zaposleni razredniki

Število učencev na šoli (šolskem centru)	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
do 150,	54	9,5%	53	12,2%	1	0,7%
151 – 300,	83	14,5%	72	16,6%	11	8,1%
301 – 500,	175	30,6%	122	28,0%	53	39,0%
501 – 1000,	228	39,9%	167	38,4%	61	44,9%
več kot 1000.	31	5,4%	21	4,8%	10	7,4%
<b>Skupaj</b>	<b>571</b>	<b>100,0%</b>	<b>435</b>	<b>100,0%</b>	<b>136</b>	<b>100,0%</b>

Največ razrednikov prihaja iz (osnovnih) šol, ki štejejo med 500 in 1000 učencev (38,4 %), dobra četrtina pa iz (osnovnih) šol, ki štejejo med 300 in 500 učencev (28,0 %). Podobno velja tudi za razrednike, ki prihajajo iz srednjih šol, le da je velika večina njih zaposlenih bodisi na šolah, ki štejejo med 500 in 1000 dijakov (44,9 %), bodisi na šolah, ki štejejo med 300 in 500 dijakov (39,0 %).

### Opis vzorca učencev in dijakov

Vprašalnik je reševalo 1279 učencev in dijakov, od tega 82,5 % (n = 1055) učencev in 17,5 % (N = 224) dijakov.

Tabela 42: Ustanova, ki jo obiskujejo učenci in dijaki

Katero šolo obiskuješ?	f	%
Osnovno šolo.	1055	82,5%
Srednjo šolo.	224	17,5%
<b>Skupaj</b>	<b>1279</b>	<b>100,0%</b>

Tabela 43 prikazuje delež udeležencev glede na razred oziroma letnik izobraževanja.

Tabela 43: Razred/letnik, ki ga obiskujejo učenci/dijaki

Kateri razred/letnik obiskuješ?	f	%
6. razred	360	28,6%
7. razred	287	22,8%
8. razred	268	21,3%
9. razred	128	10,2%
2. letnik	129	10,2%
3. letnik	88	7,0%
<b>Skupaj</b>	<b>1260</b>	<b>17,2%</b>

Glede na vrsto srednješolskega programa je 86 % dijakov obiskovalo strokovno in tehniško izobraževanje ter splošno izobraževanje, dijakov iz preostalih programov je bilo manj (Tabela 44).

Tabela 44: Število in odstotek dijakov po srednješolskem izobraževalnem programu

Srednješolski izobraževalni program	f	%
Nižje poklicno izobraževanje (2-letni prog.),	4	1,8%
poklicno izobraževanje (3-letni prog.),	26	11,6%
strokovno in tehniško izobraževanje (4-letni prog.),	103	46,0%
poklicno tehniško izobraževanje (+2 leti),	1	0,4%
splošno izobraževanje (gimnazija).	90	40,2%
<b>Skupaj</b>	<b>224</b>	<b>100,0%</b>

Od 1270 udeležencev, ki je odgovorilo na vprašanje o spolu, je 48,9 % deklet, 43,2 % fantov, 7,9 % pa se jih ni želelo opredeliti. Razporeditev odgovorov o spolu je med osnovnošolci in srednješolci precej podobna, točni podatki so v tabeli 45. Izstopa relativno visok delež učencev in dijakov, ki se niso želeli opredeliti o spolu.

Tabela 45: Spol učencev in dijakov

	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
moški,	549	43,2%	453	43,2%	96	43,4%
ženski,	621	48,9%	510	48,6%	111	50,2%
ne želim se opredeliti.	100	7,9%	86	8,2%	14	6,3%
<b>Skupaj</b>	<b>1270</b>	<b>100,0%</b>	<b>1049</b>	<b>100,0%</b>	<b>221</b>	<b>100,0%</b>

Tabela 46: Število učencev/dijakov v oddelku

Koliko učencev je v tvojem oddelku?	VSI			OŠ			SŠ		
	f	%	f%	f	%	f%	f	%	f%
2	1	0,1%	0,1%	1	0,1%	0,1%	0	0,0%	0,0%
3	3	0,3%	0,3%	3	0,3%	0,4%	0	0,0%	0,0%
4	2	0,2%	0,5%	2	0,2%	0,6%	0	0,0%	0,0%
5	2	0,2%	0,7%	0	0,0%	0,6%	2	1,0%	1,0%
6	11	0,9%	1,6%	10	1,0%	1,6%	1	0,5%	1,5%
7	4	0,3%	1,9%	4	0,4%	2,0%	0	0,0%	1,5%
8	23	1,9%	3,9%	23	2,3%	4,3%	0	0,0%	1,5%
9	23	1,9%	5,8%	10	1,0%	5,4%	13	6,5%	8,0%
10	13	1,1%	6,9%	12	1,2%	6,6%	1	0,5%	8,5%
11	33	2,8%	9,7%	17	1,7%	8,3%	16	8,0%	16,5%
12	13	1,1%	10,8%	13	1,3%	9,6%	0	0,0%	16,5%
13	26	2,2%	13,0%	15	1,5%	11,1%	11	5,5%	22,0%

**FF**UNIVERZA  
V LJUBLJANIFilozofska  
fakulteta

Koliko učencev je v tvojem oddelku?	VSI			OŠ			SŠ		
	f	%	f%	f	%	f%	f	%	f%
14	77	6,5%	19,4%	65	6,6%	17,7%	12	6,0%	28,0%
15	89	7,5%	26,9%	76	7,7%	25,4%	13	6,5%	34,5%
16	36	3,0%	29,9%	35	3,5%	28,9%	1	0,5%	35,0%
17	24	2,0%	32,0%	21	2,1%	31,0%	3	1,5%	36,5%
18	67	5,6%	37,6%	67	6,8%	37,8%	0	0,0%	36,5%
19	56	4,7%	42,3%	56	5,7%	43,5%	0	0,0%	36,5%
20	25	2,1%	44,4%	24	2,4%	45,9%	1	0,5%	37,0%
21	69	5,8%	50,2%	62	6,3%	52,2%	7	3,5%	40,5%
22	127	10,7%	60,9%	121	12,2%	64,4%	6	3,0%	43,5%
23	123	10,3%	71,2%	120	12,1%	76,5%	3	1,5%	45,0%
24	120	10,1%	81,3%	95	9,6%	86,1%	25	12,5%	57,5%
25	38	3,2%	84,5%	34	3,4%	89,6%	4	2,0%	59,5%
26	79	6,6%	91,2%	72	7,3%	96,9%	7	3,5%	63,0%
27	18	1,5%	92,7%	6	0,6%	97,5%	12	6,0%	69,0%
28	36	3,0%	95,7%	24	2,4%	99,9%	12	6,0%	75,0%
29	20	1,7%	97,4%	0	0,0%	99,9%	20	10,0%	85,0%
30	23	1,9%	99,3%	1	0,1%	100,0%	22	11,0%	96,0%
31	6	0,5%	99,8%	0	0,0%	100,0%	6	3,0%	99,0%
32	2	0,2%	100,0%	0	0,0%	100,0%	2	1,0%	100,0%
<b>Skupaj</b>	<b>1189</b>	<b>100,0%</b>		<b>989</b>	<b>100,0%</b>		<b>200</b>	<b>100,0%</b>	

Učenci in dijaki so podali oceno deleža deklet v njihovem oddelku. Podatki kažejo na razlike v strukturi med osnovnošolskimi in srednješolskimi oddelki. Največ učencev (33,9 %) osnovnih šol je vključenih v oddelke, ki štejejo med 22 in 24 učencev, ena četrtnina učencev pa v oddelke, ki štejejo do (vključno z) 15 učencev. Dobra polovica (51,0 %) dijakov pa je vključenih v oddelke z med 24 in 30 dijakov.

Tabela 47: Struktura oddelka po spolu

Koliko deklet je v tvojem oddelku?	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
brez deklet (izključno fantovski)	47	4,1%	3	0,3%	44	23,3%
pretežno fantovski (do 40 % deklet, 60 % ali več fantov)	165	14,6%	151	16,0%	14	7,4%
približno enakomerno zastopani po spolu (med 40 % in 60 % deklet in med 40 % in 60 % fantov)	772	68,1%	706	74,7%	66	34,9%
pretežno dekliški (60 % ali več deklet, do 40 % fantov)	142	12,5%	80	8,5%	62	32,8%

Koliko deklet je v tvojem oddelku?	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
brez fantov (izključno dekliški)	8	0,7%	5	0,5%	3	1,6%
<b>Skupaj</b>	<b>1134</b>	<b>100,0%</b>	<b>945</b>	<b>100,0%</b>	<b>189</b>	<b>100,0%</b>
<i>Povprečni delež deklet v oddelku</i>	48,2%		49,1%		43,7%	

Večina oddelkov je po spolu približno enakomerno zastopanih, zlasti v osnovnih šolah, kjer ima skoraj tri četrtine oddelkov uravnoteženo razmerje med dekleti in fanti, medtem ko je v srednjih šolah oddelkov, ki bi bili (približno) enakomerno zastopani po spolu le dobra tretjina.

Tabela 48: Statusi in druge okoliščine učencev/dijakov

Ali kaj od spodaj navedenega velja zate?	VSI (n = 704)		OŠ (n = 574)		SŠ (n = 130)	
	f	%	f	%	f	%
Imam status učenca s posebnimi potrebami.	139	19,7%	117	20,4%	22	16,9%
Imam status nadarjenega učenca.	207	29,4%	180	31,4%	27	20,8%
Imam status športnika.	191	27,1%	164	28,6%	27	20,8%
Imam status kulturnika.	66	9,4%	58	10,1%	8	6,2%
Na šoli mi nudijo dodatno učno/strokovno pomoč.	153	21,7%	138	24,0%	15	11,5%
Nisem rojen/a v Sloveniji.	83	11,8%	65	11,3%	18	13,8%
Slovenščina ni moj materni jezik.	119	16,9%	97	16,9%	22	16,9%
V Slovenijo sem se preselil/a pred 3 leti ali manj.	45	6,4%	39	6,8%	6	4,6%
Najmanj eden od mojih staršev/skrbnikov ni rojen v Sloveniji.	127	18,0%	100	17,4%	27	20,8%
Najmanj eden od mojih staršev/skrbnikov je brezposeln.	86	12,2%	71	12,4%	15	11,5%
Prejemam subvencijo za šolsko malico.	169	24,0%	119	20,7%	50	38,5%
V šolo se vsakodnevno vozim najmanj eno uro v eno smer.	70	9,9%	41	7,1%	29	22,3%
Bivam v dijaškem domu.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

Med učenci jih ima največ status nadarjenega (29,4 %) ali športnika (27,1 %), približno petina pa prejema dodatno učno pomoč ali ima status učenca s posebnimi potrebami. Subvencijo za malico prejema četrtnina učencev, medtem ko se srednješolci pogosteje vozijo dlje v šolo in redkeje prejema dodatno pomoč.

Tabela 49: Zaključna ocena učencev in dijakov pri matematiki

Zaključna ocena pri matematiki v preteklem šolskem letu	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Odlično (5)	350	29,3%	314	31,1%	36	19,6%
Prav dobro (4)	394	33,0%	347	34,4%	47	25,5%
Dobro (3)	270	22,6%	217	21,5%	53	28,8%
Zadostno (2)	180	15,1%	132	13,1%	48	26,1%
<b>Skupaj</b>	<b>1194</b>	<b>100,0%</b>	<b>1010</b>	<b>100,0%</b>	<b>184</b>	<b>100,0%</b>

Večina učencev je imela v preteklem šolskem letu pri matematiki oceno prav dobro ali odlično, pri čemer so osnovnošolci uspešnejši od srednješolcev, saj ima v osnovni šoli skoraj dve tretjini učencev oceni 4 ali 5, v srednji pa le približno polovica.

Tabela 50: Zaključna ocena učencev in dijakov pri slovenščini

Zaključna ocena pri slovenščini v preteklem šolskem letu	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Odlično (5)	381	32,1%	342	34,0%	39	21,4%
Prav dobro (4)	438	36,9%	381	37,9%	57	31,3%
Dobro (3)	260	21,9%	197	19,6%	63	34,6%
Zadostno (2)	109	9,2%	86	8,5%	23	12,6%
<b>Skupaj</b>	<b>1188</b>	<b>100,0%</b>	<b>1006</b>	<b>100,0%</b>	<b>182</b>	<b>100,0%</b>

Podobno velja tudi za zaključno oceno v preteklem šolskem letu pri slovenščini - večina učencev (skoraj 70 % učencev) je imela zaključeno oceno prav dobro ali odlično, je pa ta delež pri osnovnošolcih višji kot pri srednješolcih.

Tabela 51: Zaključna ocena učencev in dijakov pri prvem tujem jeziku

Zaključna ocena pri prvem tujem jeziku v preteklem šolskem letu	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Odlično (5)	534	44,8%	470	46,7%	64	34,8%
Prav dobro (4)	353	29,6%	293	29,1%	60	32,6%
Dobro (3)	202	17,0%	159	15,8%	43	23,4%
Zadostno (2)	102	8,6%	85	8,4%	17	9,2%
<b>Skupaj</b>	<b>1191</b>	<b>100,0%</b>	<b>1007</b>	<b>100,0%</b>	<b>184</b>	<b>100,0%</b>

Zaključna ocena pri prvem tujem jeziku v preteklem šolskem letu je tako pri učencih kot tudi pri dijakih višja v primerjavi z zaključno oceno pri matematiki in slovenščini.

Tabela 52: Učni uspeh učencev in dijakov v preteklem šolskem letu

Učni uspeh v preteklem šolskem letu	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Odličen.	474	39,9%	424	42,2%	50	27,2%
Prav dober.	455	38,3%	394	39,2%	61	33,2%
Dober.	203	17,1%	145	14,4%	58	31,5%
Zadosten.	41	3,4%	31	3,1%	10	5,4%
Ponavljam letnik.	16	1,3%	11	1,1%	5	2,7%
<b>Skupaj</b>	<b>1189</b>	<b>100,0%</b>	<b>1005</b>	<b>100,0%</b>	<b>184</b>	<b>100,0%</b>

Štirje od petih osnovnošolcev in trije od petih srednješolcev v vzorcu so imeli odličen ali prav dober učni uspeh.

Tabela 53: Regija, v katero spada šola učencev in dijakov

Regija, v katero spada šola	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Pomurska,	161	13,1%	106	10,4%	55	26,3%
Podravska,	134	10,9%	112	11,0%	22	10,5%
Koroška,	42	3,4%	41	4,0%	1	0,5%
Savinjska,	169	13,8%	165	16,2%	4	1,9%
Zasavska,	66	5,4%	63	6,2%	3	1,4%
Posavska,	42	3,4%	42	4,1%	0	0,0%
Jugovzhodna Slovenija,	90	7,3%	85	8,3%	5	2,4%
Osrednjeslovenska,	160	13,0%	97	9,5%	63	30,1%
Gorenjska,	109	8,9%	108	10,6%	1	0,5%
Primorsko-notranjska,	46	3,7%	11	1,1%	35	16,7%
Goriška,	33	2,7%	26	2,6%	7	3,3%
Obalno-kraška.	13	1,1%	9	0,9%	4	1,9%
ne vem.	162	13,2%	153	15,0%	9	4,3%
<b>Skupaj</b>	<b>1227</b>	<b>100,0%</b>	<b>1018</b>	<b>100,0%</b>	<b>209</b>	<b>100,0%</b>

Največ anketiranih (13,8 %) prihaja iz Savinjske regije, sledijo jim učenci in dijaki iz Pomurske (13,1 %) in Osrednjeslovenske regije (13,0 %). Iz Savinjske regije sicer prihaja največ osnovnošolcev, medtem ko srednješolci pretežno iz Osrednjeslovenske (30,1 %) in Pomurske (26,3 %) regije.

## Opis vzorca staršev učencev in dijakov

Tabela 54: Spol staršev

Spol:	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
moški,	222	14,9%	160	14,5%	62	16,1%
ženski,	1223	82,3%	911	82,8%	312	80,8%
ne želim se opredeliti.	41	2,8%	29	2,6%	12	3,1%
<b>Skupaj</b>	<b>1486</b>	<b>100,0%</b>	<b>1100</b>	<b>100,0%</b>	<b>386</b>	<b>100,0%</b>

Na vprašanje o spolu je odgovorilo skupno 1486 oseb, od tega 1100 staršev osnovnošolcev in 386 staršev srednješolcev. Nekaj čez štiri petine anketiranih je izbralo ženski, okoli 15 % pa moški spol. 3 % se jih ni želelo opredeliti.

Tabela 55: Izobrazba staršev

Dosežena stopnja izobrazbe	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
osnovnošolska,	19	1,3%	16	1,5%	3	0,8%
poklicna srednješolska,	166	11,2%	127	11,6%	39	10,1%
strokovna ali splošna srednješolska,	273	18,4%	193	17,6%	80	20,7%
višješolska ali univerzitetna ali več.	1004	67,7%	746	68,0%	258	66,7%
Drugo	22	1,5%	15	1,4%	7	1,8%
<b>Skupaj</b>	<b>1484</b>	<b>100,0%</b>	<b>1097</b>	<b>100,0%</b>	<b>387</b>	<b>100,0%</b>

Večina (67,7 %) staršev ima dokončano višješolsko, univerzitetno ali višjo izobrazbo, skoraj petina (18,4 %) ima končano strokovno ali splošno srednješolsko izobrazbo, malo čez desetino (11,2 %) poklicno in dober odstotek (1,3 %) ima osnovnošolsko izobrazbo. Podoben delež (1,5 %) jih je izbralo možnost drugo.

Tabela 56: Statusi in druge okoliščine otrok staršev

Ali kaj od spodaj navedenega velja za vas?	VSI (n = 1349)		OŠ (n = 998)		SŠ (n = 351)	
	f	%	f	%	f	%
Otrok ima status učenca s posebnimi potrebami.	127	9,4%	96	9,6%	31	8,8%
Otrok ima status nadarjenega učenca.	175	13,0%	148	14,8%	27	7,7%
Otrok ima status športnika.	165	12,2%	95	9,5%	70	19,9%
Otrok ima status kulturnika.	21	1,6%	16	1,6%	5	1,4%
Na šoli otroku nudijo dodatno učno/strokovno pomoč.	185	13,7%	161	16,1%	24	6,8%
Nimam slovenskega državljanstva.	36	2,7%	31	3,1%	5	1,4%
Moj otrok nima slovenskega državljanstva.	26	1,9%	22	2,2%	4	1,1%



Ali kaj od spodaj navedenega velja za vas?	VSI (n = 1349)		OŠ (n = 998)		SŠ (n = 351)	
	f	%	f	%	f	%
Slovenščina ni moj materni jezik.	73	5,4%	57	5,7%	16	4,6%
V Slovenijo sem se preselil pred tremi leti ali manj.	11	0,8%	9	0,9%	2	0,6%
Sem zaposlen.	1164	86,3%	866	86,8%	298	84,9%
Otrok prejema subvencijo za šolsko prehrano.	365	27,1%	280	28,1%	85	24,2%
Otrok biva v dijaškem domu.	13	1,0%	0	0,0%	13	3,7%

Med drugim smo se osredotočili na različne šolske statuse otrok in mladostnikov. 13,7 % staršev je izbralo možnost otroku na šoli nudijo dodatno strokovno pomoč, pri čemer je delež takšnih pričakovano višji med starši osnovnošolcev (16,1 %) kot pa med starši srednješolcev (6,8 %). Dodatna pomoč se učencem nudi znotraj t. im. petstopenjskega modela učne pomoči (Magajna idr. 2008), ki je zavezujoč na ravni osnovnošolskega izobraževanja, ne pa tudi na ravni srednješolskega.

Skoraj desetina staršev je izbrala možnost, da ima njihov otrok status učenca s posebnimi potrebami, kar je primerljivo z uradnimi podatki o deležu otrok s posebnimi potrebami za šolsko leto 2023/24.

Podoben delež kot je delež tistih, ki so izbrali, da otrokom na šoli nudijo dodatno strokovno pomoč, jih poroča o tem, da ima njihov otrok status nadarjenega učenca. Tudi tu so v enkrat večjem deležu to možnost izbrali starši osnovnošolcev (14,8 %) kot pa starši srednješolcev (7,7 %).

Več kot desetina staršev je izbrala možnost, da ima njihov otrok oz. mladostnik status športnika, pri čemer pa je tokrat delež staršev osnovnošolcev (9,5 %) skoraj enkrat manjši kot delež staršev srednješolcev (19,9 %). Status kulturnika ima manj kot 2 % otrok oz. mladostnikov, večjih razlik med osnovnošolci in srednješolci pa ni zaznati.

Zanimale so nas tudi nekatere osebne okoliščine staršev (zaposlitveni status, socialno-ekonomski status in priseljenstvo). Ugotovimo lahko, da je večina staršev, ki so odgovarjali na vprašalnik, zaposlenih (86,3 %). Skoraj tretjina otrok oz. mladostnikov prejema subvencijo za šolsko prehrano. Da nimajo slovenskega državljanstva je odgovoril manjši delež staršev (2,7 %). 5,4 % staršev je odgovorilo, da slovenščina ni njihov materni jezik, manj kot odstotek (0,8 %) pa jih je odgovorilo, da so se v Slovenijo preselili pred tremi leti ali manj.

Ugotovimo lahko še, da manjši delež mladostnikov (3,7 %) biva v dijaškem domu.

Tabela 57: Regija, v katero spada šola, ki jo obiskuje otrok

Regija, v katero spada šola	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Pomurska,	112	7,6%	87	8,0%	25	6,5%
Podravska,	233	15,8%	180	16,5%	53	13,8%
Koroška,	105	7,1%	100	9,2%	5	1,3%
Savinjska,	150	10,2%	121	11,1%	29	7,5%
Zasavska,	42	2,8%	36	3,3%	6	1,6%
Posavska,	13	0,9%	12	1,1%	1	0,3%
Jugovzhodna Slovenija,	174	11,8%	157	14,4%	17	4,4%
Osrednjeslovenska,	351	23,8%	209	19,2%	142	36,9%
Gorenjska,	76	5,1%	76	7,0%	0	0,0%
Primorsko-notranjska,	107	7,2%	23	2,1%	84	21,8%
Goriška,	34	2,3%	16	1,5%	18	4,7%
Obalno-kraška.	79	5,4%	74	6,8%	5	1,3%
<b>Skupaj</b>	<b>1476</b>	<b>100,0%</b>	<b>1091</b>	<b>100,0%</b>	<b>385</b>	<b>100,0%</b>

Skoraj četrtina (23,8 %) anketiranih prihaja iz Osrednjeslovenske regije, 15,8 % iz Podravske, dobra desetina (11,8 %) pa iz jugovzhodne Slovenije. Najmanj so zastopane Zasavska (2,8 %), Goriška (2,3 %) in Posavska (0,9 %) regija.

Razlike med OŠ in SŠ se najbolj izrazito kažejo pri Osrednjeslovenski regiji, kjer je delež staršev osnovnošolcev petinski (19,2 %), delež staršev srednješolcev pa 36,9 %. Večja razlika se kaže tudi za Primorsko-notranjsko regijo. Več kot petina (21,8 %) je staršev srednješolcev in le 2,1 % je staršev osnovnošolcev.

Tabela 58: Šola oz. izobraževalni program, ki ga obiskuje otrok

Šola oziroma izobraževalni program, ki ga obiskuje otrok	f	%
<b>1. Osnovna šola:</b>	<b>1122</b>	<b>74,1%</b>
prvo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovnošolskega programa,	303	20,0%
drugo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovnošolskega programa,	325	21,5%
tretje vzgojno-izobraževalno obdobje osnovnošolskega programa.	494	32,6%
<b>2. Srednja šola:</b>	<b>392</b>	<b>25,9%</b>
nižje poklicno izobraževanje (2-letni program),	1	0,1%
poklicno izobraževanje (3-letni program),	56	3,7%
strokovno in tehniško izobraževanje (4-letni prog.),	187	12,4%
poklicno tehniško izobraževanje (+2 leti),	9	0,6%
splošno izobraževanje (gimnazija – splošna, klasična, strokovna ...).	139	9,2%
<b>Skupaj</b>	<b>1514</b>	<b>100,0%</b>

V vzorec je bilo vključenih 1514 staršev, od tega 1122 oz. 74,1 % staršev osnovnošolcev in 392 oz. 25,9 % staršev srednješolcev. Na vprašalnik je odgovorilo največ, skoraj tretjina staršev osnovnošolcev, ki obiskujejo tretje vzgojno-

izobraževalno obdobje (32,6 %), nato staršev otrok, ki obiskujejo drugo vzgojno-izobraževalno obdobje (21,5 %) in petina tistih, ki obiskujejo prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (20,0 %).

Odgovori staršev glede na različne srednješolske izobraževalne programe njihovih otrok, so bili bolj porazdeljeni. Največ odgovorov (12,4 %), so podali starši mladostnikov, ki obiskujejo strokovno in tehniško izobraževanje, skoraj desetino oz. 9,2 % odgovorov so prispevali starši mladostnikov, ki so vpisani v splošno izobraževanje, 3,4 % predstavljajo starši mladostnikov, ki obiskujejo poklicne šole, manj kot odstotek pa je delež staršev mladostnikov iz poklicno-tehniških programov. Na vprašalnik pa je odgovarjal le en starš mladostnika, ki obiskuje nižje poklicno izobraževanje.

Tabela 59: Razred oz. letnik, ki ga obiskuje otrok

Razred oziroma letnik, ki ga obiskuje otrok	OŠ		SŠ	
	f	%	f	%
1. razred (letnik)	94	8,4%	152	38,8%
2. razred (letnik)	81	7,2%	140	35,7%
3. razred (letnik)	88	7,8%	73	18,6%
4. razred (letnik oziroma 1. letnik PTI)	91	8,1%	21	5,4%
5. razred (letnik oziroma 2. letnik PTI)	80	7,1%	6	1,5%
6. razred	180	16,0%		
7. razred	200	17,8%		
8. razred	192	17,1%		
9. razred	116	10,3%		
<b>Skupaj</b>	<b>1122</b>	<b>100,0%</b>	<b>392</b>	<b>100,0%</b>

Skoraj dve tretjini odgovorov (61,2 %) so prispevali starši, katerih otroci obiskujejo razrede med šestim in devetim. Deleži staršev otrok med prvim in petim razredom pa so enakomerno porazdeljeni med 7 in 8 %.

Pri starših mladostnikov, ki obiskujejo srednjo šolo, pa največji delež (38,8 %) predstavljajo starši tistih, ki obiskujejo prvi letnik. Sledijo starši dijakov, ki so vpisani v drugi in tretji letnik. Najmanjši je delež staršev mladostnikov, ki obiskujejo 5. letnik oz. 2. letni poklicno-tehniškega programa.

### Udeleženci fokusne skupine

V fokusno skupino za osnovne šole so bili vključeni štirje udeleženci: ravnateljica osnovne šole, šolska svetovalna delavka v osnovni šoli in dva razrednika (en razrednik prvega VIO in en razrednik drugega VIO). V poročilu smo njihove navedbe označili z spodaj navedenimi šiframi.

Tabela 60: Šifre udeležencev fokusne skupine v osnovni šoli

Šifra	Profil
ROŠ	Ravnateljica v osnovni šoli
Ra1OŠ	Razredničarka v 1. VIO
Ra2OŠ	Razrednik v 2. VIO
SDOŠ	Šolska svetovalna delavka v osnovni šoli

V fokusno skupino za srednje šole je bilo vključenih osem udeležencev: dva ravnatelja (en ravnatelj v gimnaziji in ena ravnateljica v poklicni/tehniški šoli), dva razrednika v gimnaziji in dva razrednika v poklicni oziroma tehniški šoli ter dve šolski svetovalni delavki. V poročilu smo njihove navedbe označili spodaj navedenimi šiframi.

Tabela 61: Šifre udeležencev fokusne skupine v srednji šoli

Šifra	Profil
R1SŠ	Ravnatelj v gimnaziji
R2SŠ	Ravnateljica v poklicni/tehniški šoli
Ra1SŠ	Razredničarka v gimnaziji
Ra2SŠ	Razrednik v gimnaziji
Ra3SŠ	Razrednik v poklicni/tehniški šoli
Ra4SŠ	Razredničarka v poklicni/tehniški šoli
SD1SŠ	Šolska svetovalna delavka
SD2SŠ	Šolska svetovalna delavka

V poročilu bomo za opis udeležencev fokusnih skupin uporabili moški spol kot nevtralno obliko.

## REZULTATI IN INTERPRETACIJA

**Analiza pravnih in strokovnih podlag, ki usmerjajo delo razrednika, ter poznavanja in upoštevanja teh podlag**

***Cilj 1: Analizirati poznavanje in upoštevanje pravnih in strokovnih podlag (zakonov, pravilnikov in strokovnih dokumentov), ki usmerjajo delo razrednika. Na tej podlagi preučiti, kako razredniki upoštevajo formalni in strokovni okvir pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji svojega dela.***

V raziskavi smo s pomočjo pregleda različnih zakonodajnih dokumentov ugotavljali, kateri dokumenti so na sistemski ravni v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju pomembni za področje dela razrednikov. Poleg identifikacije relevantnih dokumentov nas je zanimalo, koliko jih razredniki poznajo in upoštevajo pri svojem delu, kar smo vključili v vprašalnik, namenjen razrednikom. Pri oblikovanju vprašanj smo se osredotočili tudi na to, kakšen pomen jim razredniki pripisujejo za uspešno delovanje ter kaj bi na tej ravni še potrebovali.

### **Analiza zakonodajnih dokumentov**

Razrednikovo vlogo v šoli opredeljujejo zakonodaja s področja vzgoje in izobraževanja ter podzakonski akti in pravilniki, ki posredno navajajo razrednikove vloge in odgovornosti. Temeljno izhodišče za opredelitev vloge razrednika predstavlja *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (1996/2025). V 60. členu je opredeljeno, da je razrednik eden od strokovnih organov v javni šoli. Njegove naloge določa 63. člen zakona (prav tam). Določeno je, da razrednik vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora, analizira vzgojne in učne rezultate oddelka, skrbi za reševanje vzgojnih in učnih problemov posameznih učencev, vajencev oziroma dijakov, sodeluje s starši in šolsko svetovalno službo, odloča o vzgojnih ukrepih ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom. V zakonu so opredeljena temeljna vsebinska področja delovanja in odgovornosti razrednikov, od vsakega posameznega razrednika pa je odvisno, kateri nalogi bo namenil večjo pozornost. Od dinamike življenja oddelčne skupnosti je odvisno, katera razrednikova vloga bo pomembnejša z vidika zagotavljanja kakovostnih pogojev za učenje in razvoj posameznih učencev ter oddelčne skupnosti v celoti.

V kontekstu skupnega formalnega okvira delo razrednika določa tudi *Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode* (2009) v okviru nujenja pomoči otroku, ki je žrtev nasilja. V 6. členu namreč določa tudi eno izmed nalog razrednika: »Svetovalni delavec VIZ najpozneje naslednji delovni dan po telefonski prijavi nasilja CSD, policiji ali državnemu tožilstvu skliče interni tim VIZ (v nadaljnjem besedilu: interni tim), ki ga sestavljajo svetovalna služba VIZ, razrednik oziroma

vzgojitelj otroka, ki je žrtev nasilja, in učitelj oziroma drug delavec VIZ, ki je naredil zapis dogodka.« (Prav tam).

Na področju **osnovnošolskega izobraževanja** Zakon o osnovni šoli (1996/2025) v 19. členu (oddelčna skupnost) določa, da pri urah oddelčne skupnosti učenci skupaj z razrednikom obravnavajo vprašanja, povezana z delom in življenjem učencev. Delo razrednika opredeljujejo tudi drugi členi ZOsn, npr.:

- 51. člen (perspektivni in vrhunski športnik, perspektivni in vrhunski mladi umetnik)  
Če učenec ne izpolnjuje obveznosti iz dogovora iz četrtega odstavka tega člena, mu šola lahko status iz prvega ali drugega odstavka tega člena odvzame na predlog razrednika ali učiteljskega zbora.

Učencu zaradi bolezni oziroma poškodbe ali drugih utemeljenih razlogov status iz prvega ali drugega odstavka tega člena lahko miruje, dokler obstajajo razlogi, na podlagi katerih je bilo odločeno o mirovanju. Mirovanje statusa lahko predlagajo razrednik, učiteljski zbor ali starši učenca. O dodelitvi, mirovanju oziroma prenehanju statusa odloči ravnatelj. Pred tem si v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju pridobi mnenje razrednika, v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa tudi mnenje oddelčnega učiteljskega zbora.

- 53. člen (izostanki)

Starši morajo ob vsakem izostanku učenca najpozneje v dveh delovnih dneh razredniku sporočiti vzrok za izostanek. Po vrnitvi učenca v osnovno šolo, najpozneje pa v petih delovnih dneh, starši razredniku predložijo opravičilo za izostanek.

Če starši v roku iz prejšnjega odstavka razredniku ne predložijo opravičila, razrednik izostanka ne opraviči. Če razrednik posumi v verodostojnost opravičila, o tem obvesti starše in o opravičenosti izostanka odloči na podlagi dodatnih informacij staršev. Neopravičen izostanek se zabeleži pri urah pouka in dejavnostih obveznega programa.

V primeru ponavljajočih se ali daljših neopravičenih izostankov učenca iz prejšnjega odstavka osnovna šola deluje vzgojno, in v primerih, ko gre za sum ogroženosti otroka zaradi neizpolnjevanja starševske skrbi in odgovornosti v smislu neizpolnjevanja osnovnošolske obveznosti otroka lahko obvesti center za socialno delo in poda predlog za uvedbo prekrškovnega postopka zoper starše.

Učenec lahko izostane od pouka, ne da bi starši sporočili vzrok izostanka, če njegov izostanek vnaprej napovejo, vendar ne več kot pet dni v šolskem letu.

Ravnatelj lahko na željo staršev iz opravičljivih razlogov dovoli učencu daljši izostanek od pouka.

- 60.f člen ZOsn (vzgojni opomini)

Vzgojni opomin je vzgojni ukrep, ki se lahko izreče učencu, kadar med izvajanjem obveznega ali razširjenega programa ali med drugimi dejavnostmi, ki so opredeljene z letnim delovnim načrtom, krši dolžnosti oziroma odgovornosti, določene z zakonom, drugimi predpisi, pravili šolskega reda in hišnim redom, in ko vzgojne dejavnosti ob predhodnih kršitvah niso dosegle namena.

Ne glede na prejšnji odstavek se učencu izreče vzgojni opomin v primeru:



- ogrožanja življenja ali zdravja učencev oziroma zaposlenih na šoli;
- posedovanja predmetov oziroma sredstev, ki ogrožajo premoženje, varnost, življenje in zdravje;
- 15 ur ali več neopravičenih izostankov v šolskem letu;
- posedovanja ali preprodaje ali uporabe pirotehničnih sredstev;
- namernega poškodovanja ali uničevanja šolske lastnine ali lastnine drugih učencev, delavcev ali obiskovalcev šole;
- tatvine;
- nedovoljenega snemanja ali fotografiranja učencev, delavcev ali obiskovalcev šole oziroma objave vsebin;
- ponarejanja ali uničevanja šolske dokumentacije;
- vdora v varovani podatkovni sistem, s katerim je bila povzročena škoda ali pridobljena korist;
- posedovanja ali preprodaje tobačnih izdelkov, elektronskih cigaret, alkohola ali prepovedanih drog;
- prisotnosti pri vzgojno-izobraževalnih dejavnostih pod vplivom alkohola ali prepovedanih drog oziroma zaradi uživanja alkohola, tobačnih izdelkov, elektronskih cigaret ali prepovedanih drog;
- spolnega nadlegovanja učencev ali delavcev šole;
- spletnega nasilja.

Za kršitve iz prejšnjega odstavka se postopek lahko uvede v 30 dneh, ko se je izvedelo za kršitev in za učenca, ki je kršitev storil.

Obrazložen pisni predlog za izrek vzgojnega opomina poda strokovni delavec osnovne šole razredniku.

Razrednik preveri, ali je učenec kršil dolžnosti in odgovornosti, določene z zakonom, drugimi predpisi, pravili šolskega reda in hišnim redom ter katere vzgojne dejavnosti in vzgojne ukrepe je za učenca osnovna šola predhodno že izvedla. Nato razrednik opravi razgovor z učencem in njegovimi starši oziroma strokovnim delavcem šole, ki zastopa interese učenca, če se starši ne udeležijo pogovora. Če po razgovoru razrednik oceni, da so podani razlogi, pripravi pisni obrazložen predlog za izrek vzgojnega opomina in ga posreduje učiteljskemu zboru, ki izreče vzgojni opomin. Če razrednik oceni, da ni razlogov za izrek vzgojnega opomina iz prvega odstavka tega člena, o tem seznaní učiteljski zbor.

O poteku postopka izrekanja vzgojnega opomina osnovna šola vodi zabeležke.

Posamezen vzgojni opomin se izreče za dobo 12 mesecev. V tem obdobju osnovna šola izvaja posamezne aktivnosti v zvezi z vzgojnim delovanjem, v katerih mora sodelovati učenec, ki mu je bil izrečen vzgojni opomin, in njegovi starši.

Osnovna šola starše učenca seznaní o izrečenem opominu z obvestilom o vzgojnem opominu.

- 69. člen (napredovanje)

Ne glede na določbo prvega in drugega odstavka tega člena lahko učenec zaradi slabših ocen, ki so posledica daljše odsotnosti od pouka, bolezni, preselitve ali zaradi

drugih razlogov, ponavlja razred, če tako zahtevajo njegovi starši oziroma ponavlja razred na podlagi pisnega obrazloženega predloga razrednika v soglasju s starši.

Ne glede na določbo prvega odstavka tega člena lahko učenec 3., 4., 5. in 6. razreda na podlagi pisnega obrazloženega predloga razrednika ponavlja razred brez soglasja staršev. Učenec lahko ponavlja razred, kadar je ob koncu šolskega leta negativno ocenjen iz enega ali več predmetov, čeprav mu je šola omogočila vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči.

Učenci priseljencev iz drugih držav so lahko ob koncu pouka v šolskem letu, v katerem so prvič vključeni v osnovno šolo v Republiki Sloveniji, neocenjeni iz posameznih predmetov in napredujejo v naslednji razred. O napredovanju odloči na predlog razrednika učiteljski zbor.

- 70. člen (popravni izpit)

»Učenci, ki so v 7. in 8. razredu ob koncu pouka v šolskem letu negativno ocenjeni iz največ dveh predmetov, do konca šolskega leta opravljajo popravni izpit. Popravni izpit lahko opravljajo največ dvakrat v šolskem letu.

Učenci 9. razreda lahko opravljajo popravni izpit tudi iz več predmetov, iz katerih so ob koncu šolskega leta negativno ocenjeni. Popravni izpit lahko opravljajo dvakrat v istem šolskem letu in štirikrat v naslednjem šolskem letu

Popravni izpit opravljajo tudi učenci od 3. do vključno 9. razreda, ki niso pristopili k predmetnemu izpitu ali predmetnega izpita niso uspešno opravili. Učenci od 3. do 8. razreda lahko popravni izpit opravljajo največ dvakrat v šolskem letu. Učenci 9. razreda lahko popravni izpit opravljajo dvakrat v istem šolskem letu in štirikrat v naslednjem šolskem letu.

Če učenec v predpisanem roku iz opravičljivih razlogov ne pristopi k opravljanju popravnega izpita ali ga prekine, lahko opravlja popravni izpit v okviru istega roka v času, ki ga določi ravnatelj.

Če učenec tudi v zadnjem možnem roku iz neopravičljivih razlogov ne pristopi k opravljanju popravnega izpita ali ga prekine oziroma popravnega izpita ne opravi uspešno, ponavlja razred ne glede na določbe 69. člena tega zakona. Učenca in starše o tem obvesti razrednik.

Starši morajo zagotoviti, da se učenec udeleži popravnih izpitov.

- 76. člen (neocenjenost in prilagoditve ocenjevanja)

Učenec je ob koncu pouka neocenjen pri posameznem predmetu, če učitelj zaradi učenčeve odsotnosti znanja učenca ni mogel oceniti v skladu s tem zakonom in pravilnikom, ki ureja ocenjevanje znanja.

Učenec, ki je ob koncu pouka v šolskem letu pri enem ali več predmetih neocenjen in pri posameznem predmetu ni pridobil nobene ocene, opravlja do konca šolskega leta predmetni izpit iz teh predmetov.

Učenec, ki je ob koncu pouka neocenjen le pri posameznih temah in ni pridobil zadostnega števila ocen, skladno s pravilnikom, ki ureja ocenjevanje znanja, opravlja predmetni izpit v delu, iz katerega ni bil ocenjen.

Ne glede na drugi in tretji odstavek tega člena se lahko učencu, ki je neocenjen zaradi opravičenih odsotnosti (bolezen, poškodba ali drugi utemeljeni razlogi), za manjkajoči

del neocenjene snovi v dogovoru z njegovimi starši prilagodijo načini in roki za ocenjevanje znanja ter število ocen. O prilagoditvah odloča oddelčni učiteljski zbor na predlog razrednika.

Sklenemo lahko, da je vloga razrednika, kot jo določa aktualni Zakon o osnovni šoli (1996/2025), večplastna. Razrednik se osredotoča na delo z oddelčno skupnostjo. Je predlagatelj za podelitev, mirovanje ali odvzem statusa športnika oz. umetnika. Skrbi za opravičevanje izostankov. Po novem ne le sprejema opravičila, temveč lahko, če jih starši ne priložijo oz. če sumi v njihovo resničnost, po preverbi okoliščin in po posvetu s starši, sproži tudi postopek suma o zanemarjanju starševskih obveznosti in ogroženosti otroka.

Zakon o osnovni šoli določa tudi vlogo razrednika pri izreki vzgojnega ukrepa. Razrednik na osnovi natančno popisane postopa pripravi pisni obrazložen predlog za izreko vzgojnega opomina oz. se lahko v določenih okoliščinah odloči, da za to niso izpolnjeni vsi zahtevani pogoji.

Je predlagatelj ponavljanja razreda ob oz. tudi brez soglasja s starši. Predlaga pa lahko tudi, da učenec priseljenec napreduje kljub temu, da je neocenjen. Sodeluje pri popravni izpiti, pri čemer ima predvsem nadzorno vlogo in če učenec izpita ne opravi, starše in učenca obvesti o ponavljanju razreda. Je pa tudi predlagatelj prilagoditev pri ocenjevanju v primeru neocenjenosti učenca zaradi opravičljivih razlogov. O njegovem predlogu odloča oddelčni učiteljski zbor.

Na področju osnovnošolskega izobraževanja so pravilniki, ki določajo naloge razrednika še *Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole* (2024). V 3. členu (zmanjšanje tedenske učne obveznosti) določa, da ima učitelj, ki je razrednik v 1. in 9. razredu, za eno uro zmanjšano tedensko učno obveznost, učitelj, ki je razrednik v vseh ostalih razredih pa ima za pol ure zmanjšano tedensko učno obveznost.

*Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (2013/2024)) v 13. členu (ponovitev ocenjevanja pisnih izdelkov) določa, da je na podlagi pisnega izdelka tretjina ali več izdelkov učencev v oddelku ali učni skupini oziroma polovica ali več izdelkov učencev v manjši učni skupini ocenjenih negativno, se pisno ocenjevanje enkrat ponovi, razen za učence, ki so bili prvič ocenjeni s pozitivno oceno in pisnega ocenjevanja ne želijo ponoviti. Učitelj mora pred ponovnim ocenjevanjem ugotoviti vzroke za neuspeh in jih analizirati skupaj z učenci ter o tem obvestiti tudi razrednika in ravnatelja.

19. člen (obveščanje med šolskim letom) istega zakona določa, da šola ob koncu prvega ocenjevalnega obdobja starše pisno obvesti o pridobljenih učenčevih ocenah, zapisanih v redovalnici. Ne glede na določilo prejšnjega odstavka je v 1. razredu

obvestilo o pridobljenih učenčevih ocenah med šolskim letom lahko tudi samo ustno. Če razrednik staršev o učenčevih ocenah ne more seznaniti ustno, jih obvesti pisno. Podobno kot Zakon o OŠ (2025) tudi omenjeni pravilnik v členih 22., 23. in 28. opredeljuje vidike ponavljanje razreda v soglasju s starši oz. brez soglasja staršev ter vidike neocenjenosti in napredovanja učenca priseljenca iz druge države.

Vlogo razrednika v osnovni šoli opredeljuje tudi *Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju osnovnošolskega izobraževanja* (2008). 6. člen (zbiranje osebnih podatkov na podlagi soglasja staršev) določa, da lahko šola na podlagi pisnega soglasja staršev zbira tudi osebne podatke, ki niso vsebovani v Zakonu o osnovni šoli, so pa potrebni za uveljavljanje oziroma priznavanje posameznih pravic učencu (pravica do subvencionirane šolske prehrane, pravica do brezplačnih učbenikov, pravica do subvencioniranja šole v naravi, pridobitev različnih statusov v skladu z drugimi predpisi, itd.). Podatki iz dokumentacije, ki jo v ta namen predložijo starši, so zaupne narave. S temi podatki so lahko seznanjeni ravnatelj, razrednik in šolski svetovalni delavec oziroma organi, pristojni za odločanje o posameznih pravicah. Soglasje staršev obsega sestavine, ki jih določa prvi odstavek 17. člena tega pravilnika.

9. člen (vpisovanje osebnih podatkov o vpisanih otrocih v šolsko dokumentacijo – podatki o učencih) istega zakona določa, da ko otrok z vstopom v osnovno šolo pridobi status učenca, pooblaščen delavec v vpisni list vpiše še naslednje podatke o učencu: spol, kraj in država rojstva, državljanstvo in zdravstvene posebnosti, katerih poznavanje je nujno za delo z učencem. V vpisni list se ob všolanju učenca vpiše tudi telefonska številka, na katero je mogoče posredovati nujna sporočila v času, ko je učenec v šoli. Vse navedene podatke razrednik vpiše tudi v drugo predpisano dokumentacijo.

Svetovalni delavec sme osebne podatke iz vpisnega lista ob začetku pouka v šolskem letu posredovati razredniku, ki te podatke vpiše v šolsko dokumentacijo v obsegu, kot ga določajo predpisani obrazci, ki jih določi minister (matični list, matična knjiga, dnevnik dela, redovalnica). To izvede tako, da mu omogoči vpogled in prepis teh podatkov v prostorih šole.

Podatke iz vpisnega lista sme v obsegu kot ga določa športno-vzgojni karton, posredovati tudi učitelju športne vzgoje. To izvede tako, da mu omogoči vpogled in prepis teh podatkov v prostorih šole.

Svetovalni delavec s podatki o zdravstvenih posebnostih, katerih poznavanje je nujno za učenčevo varnost in za delo z učencem, seznaniti razrednika in vse strokovne delavce, ki učenca poučujejo.

V okviru vodenja zbirk osebnih podatkov, člani določajo:

- 18. člen (spremembe osebnih podatkov o učencih in njihovih starših)

Razrednik v začetku vsakega šolskega leta preveri, ali ostajajo podatki o učencih, vpisanih v osnovno šolo in njihovih starših, ki so vpisani v šolski dokumentaciji, nespremenjeni. Te podatke razrednik preveri oziroma spremenjene podatke zbere na način, kot to določi šola v notranjem aktu. Šola starše posebej opozori, da so dolžni vsako spremembo podatkov, vsebovanih v zbirkah osebnih podatkov, razredniku sporočiti najkasneje v sedmih dneh od nastale spremembe.

Razrednik spremembe podatkov vnese v ustrezno dokumentacijo (matični list, dnevnik, redovalnica in druga dokumentacija) ter jih sporoči tudi svetovalnemu delavcu oziroma drugemu pooblaščenemu delavcu.

- 19. člen (posredovanje nujnih sporočil)

Na podlagi osebnih podatkov o učencih in njihovih starših morajo razredniki za vsak oddelek posebej na začetku šolskega leta pripraviti seznam učencev s podatkom o telefonski številki, na katero je mogoče posredovati nujna sporočila v času, ko je učenec v šoli.

Seznami, ki jih pripravijo razredniki, se hranijo na mestu, ki se določi v notranjem aktu šole.

- 22. člen (hranjenje dokumentacije s podatki o napredovanju učencev)

Podatke o napredovanju učenca vpisuje razrednik v matični list, matično knjigo, redovalnico in drugo predpisano dokumentacijo.

V okviru dolžnosti obveščanja drugih pristojnih organov pa učitelj oziroma razrednik ob sumu, da je učenec zaradi zlorabljanja ali zanemarjanja ogrožen, o tem obvesti svetovalnega delavca. Če svetovalni delavec oceni, da je o tem potrebno obvestiti pristojni center za socialno delo oziroma pristojne organe kazenskega pregona, o tem obvesti ravnatelja, ki odloči o nadaljnjem ukrepanju šole.

Pregled zakonodaje pokaže, da ima razrednik pomembno vlogo tako pri administraciji, ki je povezana predvsem z vpisovanjem in posodabljanjem podatkov o učencih, kot tudi pri komunikaciji s starši, urejanju vprašanj v zvezi z ocenjevanjem in pri varovanju pravic ter zagotavljanju varnosti učencev. Pri tem mora komunicirati tako z vodstvom, šolsko svetovalno službo, učiteljskim zborom kot tudi s starši otrok ter z zunanjimi ustanovami.

Tudi v **srednji šoli** delo oz. naloge razrednikov določajo različni pravilniki, v *Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2024)* in *Zakonu o gimnazijah (2024)* pa vloga razrednika ni eksplicitno opredeljena. *Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva (2025)* v 10. členu (razredništvo) določa, da se učitelju, ki opravlja v šoli naloge razrednika, tedensko število ur pouka iz 5. člena zmanjša, in sicer v oddelkih in skupinah prvega letnika programov nižjega poklicnega, srednjega poklicnega, srednjega strokovnega izobraževanja in gimnazijskih programov, začetnega letnika programov poklicno-tehniškega izobraževanja ter v poklicnem tečaju in maturitetnem

tečaju za 1 uro pouka na teden, v oddelkih in skupinah zaključnih letnikov, razen v 3. letniku programov nižjega poklicnega izobraževanja in programov srednjega poklicnega izobraževanja z dualno oziroma periodično organizacijo izobraževanja, za 1 uro pouka na teden, v oddelkih in skupinah ostalih letnikov, 3. letnika programov nižjega poklicnega izobraževanja in programov srednjega poklicnega izobraževanja z dualno oziroma periodično organizacijo izobraževanja za 0,5 ure pouka na teden. Kot skupina se šteje skupina, določena v VII. poglavju po posameznih vrstah izobraževalnih programov. Učitelj je lahko razrednik dijakom enega oddelka ali skupine iz prejšnjega odstavka.

*Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah (2019)*, ki določa uvedbo in vodenje postopka vzgojnega ukrepanja določa, da se postopek vzgojnega ukrepanja uvede in vodi v šoli, v katero je dijak vpisan v času storjene kršitve. Za uvedbo in vodenje postopka vzgojnega ukrepanja ter izrek vzgojnega ukrepa za kršitve, za katere se lahko izreče izključitev iz šole, je pristojen ravnatelj, za kršitve, določene s tem pravilnikom, pa razrednik.

Tudi *Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah (2018)* v 8. člen določa vlogo razrednika, namreč ko gre za izpolnjevanje drugih obveznosti, določenih z izobraževalnim programom. Izpolnjevanje drugih obveznosti dijaka po izobraževalnem programu (obvezne izbirne vsebine in interesne dejavnosti) ugotavlja razrednik. Izpolnjevanje obveznosti dijaka pri praktičnem usposabljanju z delom pri delodajalcu v skladu z učno pogodbo ugotavlja razrednik, lahko pa tudi organizator praktičnega usposabljanja z delom. Izpolnjevanje obveznosti za izrednega dijaka poleg razrednika lahko ugotavlja tudi odgovorna oseba za izobraževanje izrednih dijakov (v nadaljnjem besedilu: razrednik). V 11. členu pravilnika je določeno, da se za dijaka oblikuje osebni izobraževalni načrt. Pripravi ga razrednik. Osebni izobraževalni načrt vsebuje najmanj podatke o predhodno pridobljenem in priznanem formalnem in neformalnem znanju ter predviden način in časovni potek izobraževanja, opredelitev vsebin, načinov in rokov preverjanja in ocenjevanja znanja, ki so določeni z učnim načrtom oziroma katalogom znanja.

Po omenjenem pravilniku naloge razrednika določata še 20. člen (splošni uspeh) in 29. člen (potek izpitov). Oddelčni učiteljski zbor oziroma programski učiteljski zbor na predlog razrednika potrdi splošni uspeh dijaku po tem, ko ta uspešno opravi vse obveznosti, določene z izobraževalnim programom. Splošni uspeh na predlog razrednika, učitelja, ki dijaka poučuje ali ravnatelja, določi učiteljski zbor oziroma programski učiteljski zbor. Na pisno zahtevo izrednega dijaka oziroma na predlog razrednika ali izpraševalca, se pred šolsko izpitno komisijo opravlja tudi delni oziroma končni izpit.

Sklenemo lahko, da tudi na ravni srednješolske zakonodaje razredništvo pomeni preplet različnih vlog. Njegova pedagoška in vzgojna vloga se odraža predvsem skozi

sledenje napredka dijakov, vodenje razredne skupnosti, skrbi za sodelovano klimo v razredu ter urejanje vzgojnih postopkov ob kršitvah šolskega reda. Razrednikove administrativne naloge se v srednji šoli nanašajo na ugotavljanje izpolnjevanja različnih obveznosti, ki jih imajo dijaki (obvezne izbirne vsebine, interesne dejavnosti, praktično usposabljanje), vodenje osebnih izobraževalnih načrtov za izredne dijake, pripravlja predloge za splošni uspeh in izpitne postopke. Podobno kot razredniki v osnovni šoli tudi srednješolski razredniki sodelujejo z učiteljskim zborom ter podajajo predloge za določitev učnega uspeha, opravljanje izpitov ter ukrepe ob neizpolnjevanju obveznosti.

### **Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih, srednjih šolah ter dijaških domovih**

Poleg zakonodajnih določil razrednikovo vlogo podrobneje opredeljujejo *Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih, srednjih šolah ter dijaških domovih* (2005). Vsebinsko smo jih natančneje predstavili v teoretskih izhodiščih poročila.

### **Poznavanje in upoštevanje pravnih ter strokovnih podlag za delo razrednikov**

Pri prvem cilju evalvacijske študije nas je nadalje zanimalo, kako razredniki poznajo in upoštevajo pravne ter strokovne podlage (zakone, pravilnike in strokovne dokumente), ki usmerjajo delo razrednika. Na tej podlagi smo želeli preučiti tudi, kako razredniki upoštevajo formalni in strokovni okvir pri načrtovanju, izvajanju ter evalvaciji svojega dela.

Razrednike smo spraševali o treh ravneh dokumentov, s katerimi se srečujejo pri svojem delu: sistemski, institucionalni in strokovni. Prosili smo jih, da jih ovrednotijo z vidika poznavanja, ustreznosti in upoštevanja pri svojem delu. Na koncu smo jih povabili še, da navedejo morebitne dokumente, ki jim sledijo pri svojem delu. V nadaljevanju predstavljamo njihove odgovore.

Tabela 62: Poznavanje dokumentov

Poznavanje dokumentov		n	Ne poznam.	Slabo poznam.	Dobro poznam.	Odlično poznam.
Zakonodaja in pravilniki na področju vzgoje in izobraževanja,	VSI	354	0,0%	16,9%	75,7%	7,3%
	OŠ	270	0,0%	15,2%	79,3%	5,6%
	SŠ	84	0,0%	22,6%	64,3%	13,1%
dokumenti šole, npr. LDN, vzgojni načrt, razvojni načrt, šolski red,	VSI	356	0,0%	3,1%	70,2%	26,7%
	OŠ	271	0,0%	2,6%	72,0%	25,5%
	SŠ	85	0,0%	4,7%	64,7%	30,6%
Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter dijaških domovih.	VSI	355	5,4%	46,8%	43,7%	4,2%
	OŠ	270	5,9%	47,0%	44,1%	3,0%
	SŠ	85	3,5%	45,9%	42,4%	8,2%

Razredniki so na štiristopenjski lestvici (Ne poznam; Slabo poznam; Dobro poznam; Odlično poznam) ocenili, kako dobro poznajo tri skupine dokumentov:

- zakonodaja in pravilniki na področju vzgoje in izobraževanja,
- dokumenti šole, npr. LDN, vzgojni načrt, razvojni načrt, šolski red,
- Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter dijaških domovih.

Najbolj poenoteno so razredniki odgovorili, da poznajo dokumente šole, npr. letni delovni načrt (v nadaljevanju LDN), vzgojni načrt, razvojni načrt in šolski red. Več kot četrtnina (26,7 %) jih je odgovorilo, da jih poznajo odlično, še 70,2 % pa dobro. Ugotovimo lahko, da so razredniki z dokumenti šole solidno seznanjeni, kar je spodbudno.

Tri četrtine razrednikov je ocenilo, da dobro poznajo zakonodajo in pravilnike na področju vzgoje in izobraževanja, manj kot desetina (7,3 %) pa je ocenila, da jih pozna odlično. Presenetljivo je, da je kar 16,9 % razrednikov odgovorilo, da te dokumente poznajo slabo. Da jih poznajo odlično, je navedlo 13,1 % razrednikov v srednjih šolah in bistveno manj, 5,6 % razrednikov v osnovnih šolah. Med razredniki osnovnih šol je več kot vsak peti (22,6 %) tak, ki zakonodajo in pravilnike s področja vzgoje in izobraževanja pozna slabo, medtem ko je tistih, ki le-to poznajo slabo, med razredniki srednjih šol 15,2 %. Razlike so statistično pomembne ( $\chi^2 = 8,945$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,011$ ). Da zakonodajne dokumente srednješolski razredniki poznajo bolje kot osnovnošolski, lahko morda povežemo s tem, da so morda bolj vpeti v kompleksna, morda tudi pravno obarvana vprašanja (npr. različni statusi dijakov, praktično usposabljanje z delom, polnoletnost dijakov ipd.).

Bolj zaskrbljujoče je, da več kot polovica razrednikov slabo (46,8 %) ali pa ne pozna (5,4 %) Programskih smernic za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne

skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter dijaških domovih. Le 4 % so odgovorili, da jih poznajo odlično, nekaj več kot dve petini (43,7 %) pa, da jih poznajo dobro.

Tabela 63: Ocena ustreznosti dokumentov kot izhodišč za opravljanje dela razrednika

Ocena ustreznosti dokumentov kot izhodišč za opravljanje dela razrednika	n	neustrezno	delno ustrezno	ustrezno	Ne morem oceniti.	
Zakonodaja in pravilniki na področju vzgoje in izobraževanja,	<b>VSI</b>	<b>347</b>	<b>9,5%</b>	<b>47,3%</b>	<b>35,2%</b>	<b>8,1%</b>
	OŠ	263	9,5%	51,7%	31,6%	7,2%
	SŠ	84	9,5%	33,3%	46,4%	10,7%
dokumenti šole, npr. LDN, vzgojni načrt, razvojni načrt, šolski red,	<b>VSI</b>	<b>347</b>	<b>1,2%</b>	<b>31,7%</b>	<b>64,0%</b>	<b>3,2%</b>
	OŠ	263	1,1%	32,7%	63,5%	2,7%
	SŠ	84	1,2%	28,6%	65,5%	4,8%
Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter dijaških domovih.	<b>VSI</b>	<b>345</b>	<b>2,0%</b>	<b>37,7%</b>	<b>27,0%</b>	<b>33,3%</b>
	OŠ	261	2,3%	38,3%	25,3%	34,1%
	SŠ	84	1,2%	35,7%	32,1%	31,0%

V nadaljevanju smo razrednike prosili, da na tristopenjski lestvici (neustrezno, delno ustrezno in ustrezno) ocenijo ustreznost posameznih skupin dokumentov kot izhodišč za opravljanje dela razrednika. Razredniki so lahko odgovorili tudi, da tega *ne morejo oceniti*. Tako je odgovorila kar tretjina razrednikov v zvezi s *Programskimi smernicami za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter dijaških domovih*, kar ni presenetljivo, glede na to, da smo ugotovili, da tega dokumenta niti ne poznajo. 37,7 % razrednikov je odgovorilo, da so smernice delno ustrezno izhodišče in nekaj več kot četrtina (27 %), da je ustrezno.

Večina (64 %) je kot ustrezno izhodišče ocenila dokumente šole, npr. LDN, vzgojni načrt, razvojni načrt, šolski red. Še slaba tretjina (31,7 %) pa je te dokumente ocenila kot delno ustrezno izhodišče.

Vsak deseti razrednik (9,5 %) je ocenil, da zakonodaja in pravilniki na področju vzgoje in izobraževanja niso ustrezno izhodišče za opravljanje dela razrednika, skoraj polovica (47,3 %) pa, da je delno ustrezno. Le tretjina je odgovorila, da je zakonodaja ustrezno izhodišče za opravljanje dela razrednika. Tako sicer meni skoraj polovica (46,4 %) razrednikov iz srednjih in slaba tretjina razrednikov iz osnovnih šol (31,6 %), ki pogosteje menijo, da je delno ustrezno izhodišče. Razlike so statistično pomembne ( $\chi^2 = 8,641$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,013$ ).

Zgoraj smo ugotovili, da razredniki najbolj poznajo dokumente na šolski ravni (LDN, vzgojni načrt, pravila šolskega reda ipd.). Večina te dokumente ovrednoti tudi kot ustrezno izhodišče za delo razrednika. Gre za dokumente, ki so za razrednika

zavezujoči pri vsakodnevnem delu, verjetno pa tudi uporabni, zato takšna ugotovitev ne preseneča.

Skoraj polovica razrednikov kot delno ustrezno izhodišče za svoje delo prepozna tudi zakonodajo, hkrati pa vsak deseti razrednik meni, da zakonodaja sploh ni ustrezno izhodišče. Razlike med razredniki v osnovni in srednji šoli morda nakazujejo, da razredniki v srednjih šolah zakonodajo prepoznajo kot bolj pomembno izhodišče za delo razrednika kot razredniki v osnovnih šolah, kar morda kaže, kot smo že zapisali, na nekoliko bolj kompleksne okoliščine, s katerimi se srečujejo razredniki v srednjih šolah.

Kar tretjina razrednikov pa ni mogla oceniti ustreznosti *Programskih smernic*, kar se sklada z zgornjo ugotovitvijo, da jih več kot polovica sploh ne pozna dobro. Predvidevamo lahko, da smernice v praksi nimajo pomembnejše vloge pri delu razrednika. Vseeno pa je del razrednikov takih, ki smernice prepoznajo kot delno ali povsem ustrezno izhodišče, kar lahko pomeni, da jih razumejo kot potencialno uporaben dokument, četudi ga v praksi ne uporabljajo.

Tabela 64: Upoštevanje dokumentov pri opravljanju dela razrednika

Upoštevanje dokumentov pri opravljanju dela razrednika	n	Ne upoštevam.	Redko upoštevam.	Pogosto upoštevam.	Vedno upoštevam.	
Zakonodaja in pravilniki na področju vzgoje in izobraževanja,	<b>VSI</b>	<b>349</b>	<b>0,0%</b>	<b>4,6%</b>	<b>34,7%</b>	<b>60,7%</b>
	OŠ	267	0,0%	5,6%	35,6%	58,8%
	SŠ	82	0,0%	1,2%	31,7%	67,1%
dokumenti šole, npr. LDN, vzgojni načrt, razvojni načrt, šolski red,	<b>VSI</b>	<b>349</b>	<b>0,0%</b>	<b>2,3%</b>	<b>33,2%</b>	<b>64,5%</b>
	OŠ	267	0,0%	2,2%	32,6%	65,2%
	SŠ	82	0,0%	2,4%	35,4%	62,2%
Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter dijaških domovih.	<b>VSI</b>	<b>348</b>	<b>9,8%</b>	<b>20,7%</b>	<b>39,7%</b>	<b>29,9%</b>
	OŠ	266	10,9%	20,3%	40,6%	28,2%
	SŠ	82	6,1%	22,0%	36,6%	35,4%

Zanimalo nas je še, kako pogosto posamezne skupine dokumentov razredniki upoštevajo pri opravljanju dela razrednika? Razredniki so lahko odgovorili na štiristopenjski lestvici (ne upoštevam, redko upoštevam, pogosto upoštevam in vedno upoštevam).

Ugotovili smo, da večina razrednikov tako dokumente na ravni šole (64,5 %) kot systemske dokumente (60,7 %) vedno upošteva v podobni meri. Skoraj desetina (9,8 %) razrednikov je odgovorilo, da ne upoštevajo *Programskih smernic za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter*

*dijaških domovih*, še petina (20,7 %) pa, da jih redko upošteva. Zanimivo pa je, da je navkljub zgornjim odgovorom, več kot polovica razrednikov odgovorilo, da jih pogosto (39,7 %) ali pa vedno (29,9 %) upoštevajo. Razlike med razredniki v osnovni in srednji šoli pa niso statistično pomembne.

Nazadnje nas je zanimalo še, kateri strokovni dokumenti in viri razrednikom še predstavljajo izhodišče za opravljanje del razrednika. Na vprašanje odprtega tipa je odgovorilo 209 razrednikov, njihove odgovore pa smo razvrstili v pet kategorij, ki jih s primeri konkretiziramo spodaj.

Tabela 65: Strokovni dokumenti/viri (smernice, priročniki ipd.), ki razrednikom predstavljajo izhodišče za opravljanje dela

Kategorija	f	%
Knjige in priročniki, splet, oddaje	101	48%
Šolski dokumenti (LDN, pravila šolskega reda), gradiva šolske svetovalne službe	68	33%
Sistemske dokumenti (učni načrt, Bela knjiga)	36	17%
Strokovni posveti, konference in izobraževanja, študijske skupine, podpora ZRSS	7	3%
Izkušnje, zdrava pamet	14	7%
Drugo	5	3%

Kot je razvidno iz tabele (65), se skoraj polovica (101 oz. 48 %) zapisanih primerov nanaša na različne strokovne knjige in priročnike (*Priročnik Glavo imaš in srce; Iskalci biserov; Priročnik To sem jaz, ...*), strokovne članke (*Didakta, Razredni pouk*) in spletne vire, omenili pa so tudi različne tematske oddaje. Tretjina (68) primerov se nanaša na različne šolske dokumente, kot so LDN, pravila šolskega reda ipd., pa tudi gradiva, ki jih za razrednike pripravi na eni izmed šol šolska svetovalna delavka. 36 oz. 17 % primerov je povzemalo različne sistemske dokumente, pri čemer je nekajkrat naveden učni načrt, kar se zdi morda nekoliko nesmiselno, ker razredniki pri svojem delu niso omejeni na učni načrt, ki omejuje učiteljevo avtonomijo predvsem na specifičnem predmetno-strokovnem področju. 14 oz. 7 % primerov se je nanašalo na izkušnje razrednikov, tako na lastne kot tudi na izkušnje svojih kolegov. 7 oz. 3 % pa se je nanašalo na različne strokovne posvete, študijska srečanja in skupine ipd.

## Sodelovanje razrednikov pri pripravi temeljnih institucionalnih (šolskih) dokumentov

***Cilj 2: Analizirati sodelovanje razrednikov pri pripravi temeljnih institucionalnih (šolskih) dokumentov, t. j. razvojnega načrta, letnega delovnega načrta šole in vzgojnega načrta in (samoevalvacijskih) poročil o uresničevanju.***

Zanimalo nas je, v kolikšni meri razredniki sodelujejo pri pripravi temeljnih institucionalnih (šolskih) dokumentov, t. j. razvojnega načrta, letnega delovnega načrta šole, vzgojnega načrta in (samoevalvacijskih) poročil o uresničevanju.

Podatke smo pridobili z izvedbo fokusnih skupin med razredniki, svetovalnimi delavci in ravnatelji, odgovore udeležencev kvalitativno analizirali in na tej podlagi oblikovali naslednje ugotovitve.

### Osnovna šola

Po mnenju udeležencev fokusnih skupin razredniki v osnovni šoli niso posebej prepoznani kot samostojna skupina pri pripravi institucionalnih dokumentov, kar ilustrira ravnatelj z naslednjimi besedami: *»To po navadi z vsemi zaposlenimi delamo.«*. Razredniki sodelujejo posredno – kot člani učiteljskega kolektiva, večinoma preko strokovnih aktivov. Aktivom so posredovani osnutki dokumentov, na katere podajajo pripombe in predloge; te nato obravnava vodstvo in jih po presoji vključi v končne različice dokumentov. Sodelovanje je skupinsko, svetovalni delavec pa ga, na primeru vzgojnega načrta, opiše s sledečimi besedami: *»Pa tukaj je v bistvu vse te stvari, npr. vzgojni načrt, ki si jih omenila, so stvar vseh delavcev. Niso stvar samo razrednika. Ne vem, če so kakšne stvari zelo drugače opredeljene za razrednike, kot za učitelje, ali za vse učitelje, ali pa za vse ostale strokovne delavce. Ve se, vzgojni načrt, v bistvu, moramo vsi pač sodelovati. In pri nas, ko smo ga prenavljali, je bilo nekaj učiteljev, pa se jih je javilo v tisto skupino, ko smo delali, svetovalni delavci smo bili vsi vključeni in nekaj staršev. In potem smo šli skozi in smo pripravili in zbrali smo tudi od vseh aktivov te pripombe. Smo poskušali sestaviti skupaj stvari.«*.

Tudi pri pripravi letnega delovnega načrta (LDN) sodelujejo vsi zaposleni na šoli, tudi razredniki, vključno s starši in svetovalnimi delavci. Ravnatelj ali posebna skupina zbere predloge in oblikuje dokumente. Vzgojni načrti in LDN v šoli so oblikovani, ker morajo biti, pri oblikovanju pa gre za večstopenjski proces (oblikovanje, pregled, preoblikovanje). Oz. kot pove razrednik: *»V glavnem, za letni delovni načrt sodelujemo vsi. Dajemo že kot aktivni pobude, kaj, kje čutimo, recimo, potrebo za naslednje šolsko leto ...«*.

Ugotovljeno je bilo tudi, da po izkušnjah udeležencev fokusne skupine na nekaterih šolah vsi razredniki LDN ne poznajo podrobno, pri njegovem oblikovanju niti ne sodelujejo. To ilustrirajo besede razrednika: *»... ker poznam primer šole, kjer učitelji*

*letnega delovna načrta pravzaprav niso videli, ko so ga pa videli, pa je že bil, ker ga je pač ravnateljica naredila. Ali pa ne vem, kdo je še z njo delal. Sama in niso nič učiteljev spraševali.«.*

Svetovalni delavec pa je komentiral vzgojni načrt: *»Problem vzgojnega načrta je, da na začetku so bili zelo splošni, ko so začeli nastajati. Potem pa, ker se je pravo čisto preveč vpletlo v šolo, so se iskale luknje in potem je bilo treba vedno bolj določati. In bolj ko je določen, te v nekem smislu bolj omejuje ... In mislim, da pravo res nima v šoli kaj početi in ravno zaradi tega imamo mi hude težave.«.* Opozori na to, da je vzgojni načrt včasih preveč normativen in usmerjen v pravno logiko. Razvojni načrt šole pa v odgovorih ni bil posebej izpostavljen.

Udeleženci so poudarili, da se vloga razrednikov bolj jasno izrazi pri načrtovanju in izvajanju dela z oddelki (načrtovanje dela v oddelku, izvajanje ipd.), oblikovanju oddelčne skupnosti in v administrativnem delu (npr. pisanje poročil). Vloga razrednika je bolj vezana na operativno vodenje oddelka. To lahko ponazorimo z besedami svetovalnega delavca: *»Razrednik je bolj tisto delo z oddelkom. To se pravi načrtovanje oziroma kaj bom jaz z oddelkom delal. To je tisto, kar je en delček, kar je malo bolj na razrednika vezano. Drugače pa se mi zdi, da so te stvari, kar so bile omenjene, da so to stvar vseh delavcev in da ni kaj zelo drugače. Je pa res nekaj več administrativnega dela. Ne nekaj več. Kar nekaj več administrativnega dela je potem... Sploh pri zaključevanju razrednika. Učitelj ima tle manj. In razna poročila pisat, piše razrednik.«.*

### **Srednja šola**

Tudi v srednji šoli razredniki kot skupina po mnenju udeležencev fokusne skupine niso posebej vključeni v pripravo institucionalnih (šolskih) dokumentov, kar lahko potrdimo z izjavo svetovalnega delavca: *»Da bi bil nekdo kot predstavnik razrednikov pri izdelavi teh dokumentov, ne.«.* Njihovo sodelovanje je predvsem posredno, preko strokovnih aktivov, kjer oblikujejo LDN posameznih predmetnih področij. Ti dokumenti postanejo sestavni del celotnega LDN šole, kar s svojimi besedami potrди razrednik: *»Če smo mi aktiv, zapišemo LDN aktiva in ta je potem del LDN šole.«*

Dokumenti, kot so navedli udeleženci fokusne skupine, nastajajo tudi znotraj različnih timov (npr. tim za kakovost, razvojni tim), v katerih sodelujejo učitelji, svetovalni delavci ter tudi predstavniki dijakov. Evalvacija aktivnosti preteklega leta je v nekaterih šolah organizirana letno (npr. celodnevne strokovne delavnice), drugje pa poteka postopno – od individualne ravni, preko aktivov, do kolektivne razprave na ravni šole. Ta proces predstavlja izhodišča za preoblikovanje dokumentov. Tako sta ta proces v svojih besedah povzela oba ravnatelja, ki sta sodelovala v fokusni skupini:



*»... nekako smo si tako zastavili, da imamo več raznih timov. Pa je tim kakovosti ... Pa je tim, ki se s temle ukvarja, pa so tukaj aktivni. In potem to res se pomenijo v aktivih in aktivni poročajo - vodja aktivov, recimo. In vsi tisti timi, ne vem, predsednik dijakov oziroma vodja, koordinator dijaške skupnosti, svetovalna služba. Imamo en tak širši, razvojni tim mu rečemo, ker pa res vsako leto na koncu naredimo enourno debato in to nadgradimo in na tak način s tega pedagoškega vidika vsebin pripravimo vsebinski plan, LDN, tako da na ta način res vsak sodeluje.«.*

*»Mi imamo podoben sistem, kot je gospa ravnateljica povedala, v bistvu timi plus aktivni. Imamo pa časovno tako, da je junij, začetek julija namenjen evalvaciji preteklega leta in postavitvi izhodišč za novo šolsko leto, potem pa pride do premora. In potem v drugi polovici meseca avgusta pa je potem namenjeno pa pripravi na novo šolsko leto in vseh teh dokumentov, ki ste jih omenjali. ... Najprej naredi vsak sam pri sebi analizo, si naredi samoevalvacijo, potem znotraj aktiva in potem pa na ravni šole, tako po stopnjah.«*

Vloga razrednikov je torej posredna in odvisna od njihove osebne angažiranosti. Tudi tukaj razvojni načrti niso bili posebej izpostavljeni – omenjajo se le v kontekstu delovanja razvojnih timov.

Posebej je bila izpostavljena potreba po enotnem vzgojnem konceptu in vzgojnem delovanju - po bolj poenotenih normah vedenja in standardih, kar je razvidno skozi besede razrednika: *»Meni se zdi, da bi bilo zelo dobro, kot ste rekli, ker v srednji šoli tega nimamo (vzgojnega načrta op. a.), da bi, zdaj ne vem, kako bi to imenoval, vzgojni načrt ali karkoli, da bi imeli zelo poenotene reči.«*. Pomanjkanje tovrstnega vzgojnega koncepta vodi v nepovezanost, nepripadnost in atomizacija učiteljskega kolektiva. Oz. z besedami razrednika: *»... smo pač tam neki lebdeči posamezniki, ki vsak dela po svoje ...«*.

Na podlagi rezultatov obeh fokusnih skupin ugotavljamo, da razredniki na osnovnih in srednjih šolah niso osrednji akterji pri pripravi institucionalnih dokumentov, a so kot člani kolektiva kljub temu pomembni soustvarjalci teh dokumentov – predvsem preko sodelovanja v aktivih in timih.

## Vloga in naloge razrednikov ter medsebojna pričakovanja

***Cilj 3: Ugotoviti pričakovanja razrednikov do lastne vloge in do učencev/dijakov, oddelčnega učiteljskega zbora, vodstva šole, staršev in šolske svetovalne službe ter ravno tako pričakovanja in stališča vseh teh deležnikov do razrednikov.***

V nadaljevanju študije smo preučevali pričakovanja razrednikov do lastne vloge in do učencev/dijakov, oddelčnega učiteljskega zbora, vodstva šole, staršev in šolske svetovalne službe ter ravno tako pričakovanja in stališča vseh teh deležnikov do razrednikov.

## Vloge razrednikov s perspektive njih samih in ostalih deležnikov

### Vloga razrednikov kot jo vidijo sami, ravnatelji in šolski svetovalni delavci

Eden osrednjih ciljev evalvacijske študije je ugotoviti, kako razredniki vidijo svojo vlogo in kakšna pričakovanja oblikujejo na tej osnovi do samega sebe kot razrednika in vseh ostalih deležnikov v vzgojno-izobraževalnem procesu, saj to zagotovo vpliva na to, v čem vidijo prioritete pri svojem delu razrednika in kako izpolnjujejo naloge razrednika. Razredniki si pri tem, ko prevzemajo vlogo razrednika in pri samem nadaljnjem opravljanju vloge razrednika, lahko pomagajo z usmeritvami in opredelitvami temeljnih vlog in nalog razrednika zapisanih v strokovnih podlagah (zakonih, pravilnikih in strokovnih dokumentih). V še vedno veljavnih *Programskih smernicah za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih* (2005, str. 6-7) so opredeljene naslednje temeljne vloge razrednika:

1. povezovalna: razrednik je vodja oddelčnega učiteljskega zbora ter povezovalec oddelčne skupnosti z ostalimi sistemi na šoli in izven nje, še posebno skrbi za povezanost šole kot institucije z učenci in starši;
2. vzgojna: razrednik omogoča (načrtuje in organizira) situacije, v katerih učenci prevzemajo soodgovornost za življenje v oddelčni skupnosti ter odgovornost za svoja ravnanja in odločitve, spodbuja razvijanje čuta za sočloveka, razvoj temeljnih človeških vrednot, oblikovanje zrele, samostojne osebnosti, ki ravna po ponotranjenih etičnih načelih;
3. animatorska: razrednik spodbuja, motivira, aktivira učence in učitelje, da lahko uveljavijo in razvijajo svoje darove, sposobnosti in zamisli; omogoča, da posamezniki prevzemajo svoj del odgovornosti za življenje skupnosti;
4. načrtovalska: razrednik skupaj z ostalimi člani načrtuje in evalvira delo in življenje oddelčne skupnosti;
5. posredovalna v problemskih situacijah: pomaga vsem vpletenim pri reševanju problemskih situacij, ki nastajajo med učenci, med učenci in učitelji ipd., poskrbi, da proces reševanja konfliktov poteka konstruktivno;

6. informativna: posreduje informacije učencem, staršem in ostalim članom učiteljskega zbora;
7. administrativna: ureja dokumentacijo, skrbi za zakonitost postopkov, zapisnike, evidence, piše spričevala ipd.

Zavedati pa se je potrebno, da bo na kakovost dela razrednikov skupaj z vsemi ostalimi individualnimi in kontekstualnimi dejavniki bistveno vplivalo tudi to, kakšna subjektivna pojmovanja o svoji vlogi so na osnovi izkušenj in lastnih pričakovanj in pričakovanj vseh vpletenih oblikovali sami. Z vidika teorije socialnih vlog so pričakovanja vseh deležnikov, ki se srečujejo z razrednikom, lahko zelo raznolika, pogostokrat tudi nasprotujoča si in neizrečena. Ta pogosto implicitna pojmovanja je pomembno prepoznati, razjasnjevati in jih usklajevati (Hornby, 2000; Kalin idr., 2009; Lewis idr., 2011; Šteh in Kalin, 2013; Šteh in Gregorčič Mrvar, 2011).

V začetnem delu vprašalnika, da razrednike ne bi obremenili z lastnimi pričakovanji raziskovalcev, smo jim tako zastavili odprto vprašanje, v čem predvsem vidijo svojo vlogo. Pri kategorizaciji odgovorov na to odprto vprašanje smo izhajali iz zgoraj opisanih temeljnih vlog razrednika (Programske smernice... 2005, str. 6-7) in predvsem iz samih odgovorov razrednikov. Po pregledu odgovorov razrednikov smo oblikovali kategorije s tipičnimi primeri odgovorov. Na tej osnovi sta dva ocenjevalca neodvisno drug od drugega kategorizirala odgovore razrednikov. Ker so razredniki v svojih odgovorih lahko izpostavili več različnih vlog, smo posamezen odgovor glede na njegovo kompleksnost uvrstili tudi v več kategorij, saj je bilo posameznemu odgovoru učitelja lahko dodeljenih več kod. Po zaključeni neodvisni kategorizaciji smo ugotavljali skladnost uvrstitev. V ta namen smo najprej izračunali dejanski delež ujemanja dodeljenih kod ( $P_o = 90,5 \%$ ), in sicer smo število kod, ki so bile med ocenjevalcema skladne, delili s številom vseh kod, ki so bile pripisane odgovorom anketiranih. Dejanski delež ujemanja kaže na zelo visoko stopnjo skladnosti med ocenjevalcema. A ker ta metoda ne upošteva možnosti naključnega ujemanja, smo izračunali še pričakovani delež ujemanja ( $P_e = 15,2 \%$ ), ki pomeni verjetnost, da bi se dva ocenjevalca ujemala povsem naključno, glede na to, kako pogosto vsak izmed njiju uporablja posamezne kategorije. Dejanski delež ujemanja ( $P_o$ ) in pričakovani delež ujemanja ( $P_e$ ) sta osnova za izračun indeksa ujemanja Cohenov Kappa po formuli:

$$\kappa = \frac{P_o - P_e}{1 - P_e}$$

Vrednost Cohenovega Kappa koeficienta znaša 88,8 %, kar kaže na zelo dobro, skoraj popolno ujemanje med ocenjevalcema (Landis in Koch, 1977). V primerih neskladnosti sta ocenjevalca skupaj presodila, v katere kategorije se uvrsti posamezen opis vloge razrednika.

Na odprto vprašanje o vlogi razrednika je odgovorilo 637 razrednikov. Ker gre za eno osrednjih vprašanj raziskave, smo v analizo zajeli odgovore vseh anketiranih razrednikov. Nekateri od teh razrednikov so bili iz nadaljnjih obdelav podatkov izločeni, ker na nadaljnja vprašanja niso odgovorili. Zastopanost različnih vlog razrednika, ki so jih izpostavljali razredniki, je prikazana ob posameznih kategorijah.

Razredniki opisujejo in izpostavljajo naslednje vloge razrednika:

1. **Odgovorna ali kompleksna vloga** (f = 25; 3,9 %)

a) Splošni, nediferencirani odgovori, ki poudarjajo odgovorno, zahtevno ali obremenjujočo vlogo, ki jo imajo razredniki (f = 22; 3,5 %).

Primeri odgovorov: »Odgovornost«; »Razredništvo pomeni odgovornost, skrbnost, prizadevnost, veliko izzivov...«; »je multipraktik«.

b) Bolj kompleksni odgovori, pri čemer je naštetih nekaj nalog razrednika in spretnosti, ki jih mora obvladati (f = 3; 0,5 %)

Primer odgovora: »Razrednikova vloga je torej zelo kompleksna in zahteva širok nabor spretnosti, vključno z empatijo, organizacijskimi sposobnostmi, komunikacijskimi veščinami in sposobnostjo reševanja problemov.«

2. **Splošni odgovori, v katerih je izpostavljeno vodenje razreda, usmerjanje učencev, nadzor, usklajevanje, koordiniranje brez pojasnjevanja** (f = 65; 10,2 %).

Iz odgovorov ni razvidno, kaj učitelji razumejo pod vodenje ali usmerjanje; katere aktivnosti usklajujejo in koordinirajo. Če je bilo iz odgovora razvidno, da gre za skrb za skupnost, dobrobit posameznega učenca ali vzgojno vlogo, je bil odgovor uvrščen v nadaljnje kategorije: 3, 4, 5a,b.

Primeri odgovorov: »vodja razreda«; »vodenje razreda«; »Usmerjanje, vodenje učencev.«; »Vodim, svetujem, usmerjam učence.«; »Nadzor nad učenci.«; »Vodenje, koordiniranje, izobraževanje.«; »moderator, koordinator«; »organizacija«.

3. **Skrb za oblikovanje oddelčne skupnosti (razvijanje ustrezne klime, kakovostnih medsebojnih odnosov, medsebojno povezanost...)** (f = 137; 21,5 %).

Posebej in eksplicitno je morala biti izpostavljena skrb za oblikovanje skupnosti učencev, medsebojno povezanost učencev in/ali razvijanje medsebojnih odnosov učencev, da je bila odgovoru pripisana ta koda.

Primeri odgovorov: »Povezovanje med učenci, ustvarjanje zaupnega okolja«; »Usklajevanje med različnimi potrebami, željami, interesi otrok in njihovo medsebojno sodelovanje, delovanje v skupini.«; »Razrednik spremlja razred, skrbi, da se vsi učenci v razredu dobro počutijo, pomaga pri oblikovanju dobre klime v razredu.«; »Vodenje za dobre medsebojne odnose.«; »Skrb za dobro počutje učencev, razvijanje socialnih

*odnosov v oddelku, pogovor z učenci.«; »Da smo povezani kot družina«; »Uspešno povezovanje v razredno skupnost«; »Skrb za skupino«; »Vodenje razreda, vzdrževanje razredne klime, vzpostavljanje pozitivnih socialnih odnosov.«.*

**4. Poznavanje in vzpostavljanje dobrega odnosa z učenci; skrb in pomoč, podpora učencem; skrb za razvoj učencev (zaupnik; druga mama, starš; mentor, svetovalec; motivator) (f = 298; 46,8 %)**

*Primeri odgovorov: »poznavanje učencev«; »skrb za učence«; »delo z učenci v razredu, motivacija in spodbuda«; »zaupna oseba učencem«; biti učencem v oporo, druga mama«; »mama, prijateljica, zaupnica...«; »Pomoč učencem, reševanje problemov in stisk otrok.«; »pomoč in usmerjanje učencev v težkih situacijah«; »usmerjanje učencev, zaupnik«; »Spremljanje učencev, pomoč učencem, spodbujanje, opora.«; »kot mentor, usmerjevalec, spodbujevalec«; »motivator, zaupnik«; »učenci mi zaupajo«; »poglobljen odnos z učenci«; »odnos z učenci, do vseh enak, doslednost«.*

*Primer obširnejšega odgovora: »Kot osebo, ki sprejema otroke takšne, kakršni so in jim nudi varnost, sprejetost in stabilnost, ki navdušuje učence za nove podvige v znanju, jih spodbuja, motivira, pohvali.«*

**5. Vzgojna vloga (f = 176; 27,6 %)**

**a) Vzgojna vloga; reševanje vzgojne in učne problematike (f = 158; 24,8 %)**

*Primeri odgovorov: »Vzgojno delovanje«; »Vzgoja učencev«; »Vzor; zgled učencem«; »Najprej pomislim na reševanje disciplinskih težav.«; »Sama se vidim v tem, da sem vodja, ki učence usmerja k opravljanju obveznosti, odgovornosti do vseh in sebe.«; »Učna in vedenjska podpora učencem (odkrivanje vrzeli, pomoč učencem, odkrivanje nadarjenosti in nadaljnje izpopolnjevanje v močnih področjih, strokovno korektno reševanje konfliktnih situacij).«; »Usmerjanje, reševanje raznoraznih težav, sporov...«; »Reševanje sprotnih težav v razredu (vedenjskih, učnih, konflikti...).«.*

**b) Posredovanje med različnimi deležniki ob reševanju težav, konfliktov (f = 21; 3,3 %)**

*Primeri odgovorov: »Reševanje težav, posrednik med učitelji in starši.«; »Psiholog, mediator«; »...reševanje sporov, mediacija, povezovanje«; »mediacija pri konfliktih«; »mediator...vmesni člen med učitelj-dijak...«*

**6. Vez med učenci, starši in šolo; sodelovanje, komuniciranje in pomoč/podpora staršem (f = 165; 25,9 %)**

- a) Vez med učenci, šolo in domom; stik s starši; komunikacija s starši, sodelovanje s starši (f = 137; 21,5 %)

Primeri odgovorov: »vez med starši in šolo«; »stik s starši«; »komunikacija s starši učencev«; »... ter kot most med starši in šolo«; »sodelovanje s starši«; »Povezovalka med učenci, starši in šolo.«; »Razrednik povezuje učence, starše in učiteljski zbor.«; »Sodelovanje v trikotniku učenci, starši, učitelji.«

- b) Pomoč/podpora staršem (f = 31; 4,9 %)

Primeri odgovorov: »pomoč staršem«; »pomoč in usmeritve staršem«; »delo s starši«; »...po potrebi svetuje staršem«; »delo s starši - tudi narcistično agresivnimi, privzgajanje vrednot«.

**7. Vloga povezovalca in koordinatorja med različnimi akterji (ne le med šolo in starši; tudi s svetovalno službo, vodstvom, zunanji institucijami); usklajevanje in načrtovanje dela z drugimi učitelji (f = 30; 4,7 %)**

Primeri odgovorov: »Vloga povezovalca med učenci in starši, učenci in učitelji, učenci in šolsko svet. službo, ter vodstvom šole.«; »Sodelovanje z institucijami...«; »sodelovanje s svetovalno službo in zunanji institucijami«; »sodelovanje s starši, svetovalno delavko«; »...sodelovanje z drugimi učitelji«.

**8. Informiranje, obveščanje učencev, staršev, učiteljev... (f = 36; 5,7 %)**

**9. Administrativna vloga (f = 86; 13,5 %)**

Primeri odgovorov: »Izpolnjevanje šolske dokumentacije«; »birokrat«; »Vodenje papirologije oddelka, spremljanje znanja, vedenja, čustvovanja... učencev.«.

**10. Drugo: navajanje nedefiniranih opisov, pričakovanih rezultatov, opisov nekompetentnosti ali na drug strani kompetentnosti in usposobljenosti ter osebnostnih lastnosti razrednika (f = 29; 4,6 %).**

Primeri odgovorov: »Kot del nalog učitelja«; »mi je odveč«; »...se mi zdi, da vsemu nismo kos, da nam manjka določeno znanje.«; »mukotrpno delo«; »skrbnost«; »pravičnost«; »doslednost, strokovnost«; »potrpežljivost«; »iskren in spoštljiv odnos«; »strokovnost, etika, empatija...«; »da je strokovno pedagoško izobražen, razgledan, ima dobre komunikacijske sposobnosti«; »srečni otroci«; »skupna rast«.

Iz zastopanosti posameznih kategorij je razvidno, da razredniki svojo vlogo največkrat vidijo predvsem v ustvarjanju zaupnega odnosa s svojimi učenci, skrbi za njihov razvoj



in pomoči ob njihovih težavah, kar je izpostavila skoraj polovica razrednikov (46,8 %), ki so odgovorili na to vprašanje. Sledi izpostavitve njihove vzgojne vloge (27,6 % odgovorov), ki pa jo večinoma opisujejo zelo splošno in z enostavnimi opisi - vzgajam, sem jim za zgled, reševanje učnih in vzgojnih problemov; nekateri opisi vključujejo tudi reševanje medosebnih konfliktov. Nato je po pričakovanjih izpostavljena vloga povezovanja med učenci, starši in šolo (25,9 %). Razredniki večinoma pri tem navajajo skrb za medsebojno sodelovanje in v manjšem deležu podporo in pomoč staršem, ki se ne znajdejo ali pa so zahtevni, naporni, neprijetni itd. (4,9 % odgovorov). Še v manjšem deležu (21,5 %) razredniki poudarjajo svojo vlogo pri oblikovanju razredne skupnosti, razvijanju ustrezne razredne klime in medosebnih odnosov. Zelo redko (4,7 % odgovorov) pa izpostavljajo svojo vlogo povezovalca in koordinatorja med različnimi akterji, ne le med šolo in starši, temveč tudi med samimi učitelji, svetovalno službo in zunanjimi institucijami, kar je skupaj z vodenjem oddelčnega učiteljskega zbora sicer ena od temeljnih nalog razrednika. Vsekakor pa velja izpostaviti, da kljub temu, da imajo veliko administrativnih nalog, prva misel velike večine razrednikov ob opisovanju svoje vloge ni povezana z administrativno vlogo (13,5 % odgovorov) in vlogo informiranja (5,7 % odgovorov). 10,2 % razrednikov podaja zelo splošen opis svoje vloge v smislu vodenje, usmerjanja in koordiniranja, česar ne opredelijo natančneje, ali pa navajajo na drugi strani pomen strokovnosti, kompetentnosti in določene osebnostne lastnosti, ki jih mora imeti razrednik, oz. to da vsemu niso kos (4,6 % odgovorov).

Po odgovorih razrednikov sodeč so torej ti pri opravljanju svoje vloge razrednika usmerjeni predvsem v skrb za dobrobit posameznih učencev, že v precej manjšem deležu izpostavljajo svojo vzgojno vlogo ob reševanju učne in vedenjske problematike ter v vzpostavljanju sodelovanja med šolo in starši, samo dobra petina pa jih posebej izpostavlja skrb za dobro oddelčno klimo in kakovostne medosebne odnose v oddelčni skupnosti, kamor bi zagotovo bilo potrebno v večji meri preusmeriti fokus.

Izgradnja zaupnega odnosa s svojimi učenci je vsekakor pomemben temelj, saj naj bi bil razrednik prvi med učitelji, na katerega se lahko učenec obrne ob svojih težavah in izzivih, s katerimi se srečuje. Peklaj in Pečjak (2020, str. 111) zapišeta, da je iskren interes za dobrobit učencev, ki ga le ti vidijo v učiteljevem ravnanju, in medsebojno spoštovanje osnova za kakovostne medsebojne odnose med učiteljem in učenci ter njegovo uspešno vodenje razreda. Ozaveščanje razrednikov in tudi vseh ostalih učiteljev o pomenu izgradnje kakovostnih odnosov z učenci kot predpogoja za vsako nadaljnje vzgojno-izobraževalno delovanje je bistvenega pomena, še posebej, če upoštevamo tudi izsledke iz mednarodnih raziskav PIRLS, TIMSS in PISA o socialni dobrobiti učencev. Štraus in Magdič (2023) ugotavljata, da slovenski učenci pri večini kazalnikov socialne dobrobiti izražajo podpovprečne ravni v primerjavi z vrstniki iz evropskih držav, še posebej pri kazalnikih občutka pripadnosti šoli, zaznane zavzetosti in opore, ki ju čutijo pri svojih učiteljih matematike in slovenščine, pa tudi pri zaznanih pozitivnih odnosih med učitelji in učenci. Avtorja (prav tam) opozarjata, da ne smemo

prehitro sklepati, da je stanje dobrobiti učencev v Sloveniji samo po sebi slabo in da večina učencev še vedno odgovarja, da so radi v šoli.

Pomembna je tudi načrtna, sistematična skrb za vključujočo skupnost na ravni oddelka (Košir, 2013). Vedno znova je pomembno ozavestiti, da šola in v njenem okviru tudi oddelek ni le prostor spoznavnega učenja, temveč tudi pomembno okolje socialnega in čustvenega učenja (Košir idr., 2024) in razrednik ima pri tem osrednjo vlogo. Učenje vključujočega sobivanja v šoli pa nadalje prispeva k ustvarjanju vključujočih družbenih skupnosti (prav tam). Ob tem v skladu z ekosistemskim pristopom ne smemo prezreti, da pomoč in podpora posameznemu učencu ne more biti usmerjena le v delo s tem učencem, temveč je potrebno problem posameznega učenca vedno postaviti v kontekst celotnega oddelka oz. sistema, še posebej če gre za vedenjsko problematiko (Pekljaj in Pečjak, 2020). Molnar in Lindquist (1989 v Pekljaj in Pečjak, 2020) poudarjata, da ima pojav določenega problema v oddelku ali na šoli vpliv na vsakogar v tem oddelku ali na šoli ter da lahko veliko naredimo že s spremembo percepcije problemske situacije vseh vpletenih. Ključen poudarek v zvezi s tem pa je potreba, da se razrednike usmeri v delo s celotnim oddelkom, saj je le dobra petina razrednikov izpostavila svojo vlogo pri oblikovanju oddelčne skupnosti. Pomembno je, da ozavestijo, da intervencije, ki so usmerjene le na posameznega učenca najverjetneje ne bodo uspešne.

V tej skrbi za razvijanje dobrih medsebojnih odnosov in oddelčne skupnosti se razrednik lahko poveže z drugimi učitelji in strokovnjaki na šoli, da ne ostane osamljen in nemočen v svojih prizadevanjih. V sodelovanju in skupnem delovanju, ko učitelji združijo svoje moči, znanja in kompetence, je del odgovora, kako učencem zagotoviti kakovostno šolo, je bila misel Razdevšek Pučko že leta 2004, a je morda ob vse kompleksnejši in zahtevnejši vlogi razrednika danes še bolj aktualna. Sami razredniki pa so svojo vlogo povezovalca in koordinatorja med različnimi strokovnjaki – drugimi učitelji, svetovalnimi delavci in vodstvom ter zunanjimi strokovnjaki le redko izpostavili. Vprašati se moramo, kako ustvariti pogoje za kakovostno timsko delo. Dobro se je zavedati, da v vzgojno-izobraževalni instituciji, kot poudarja Polak (2024), zaradi kompleksnega poslanstva in medsebojnega sovplivanja vseh deležnikov ne moremo učinkovito delovati brez udejanjanja timskega pristopa. Polak (2020, 2024) timsko delo razume kot generično in vsestransko prenosljivo kompetenco, ki jo je pri vseh strokovnih delavcih v vzgoji in izobraževanju potrebno nenehno razvijati. Naloga vodstva je, da predstavlja zgled timske naravnosti in zagotavlja organizacijske pogoje za timsko delovanje (npr. skupni delovni prostori, skupen čas za načrtovanje aktivnosti, dopuščanje iniciativnosti in avtonomnosti, itd.) (Polak, 2015).

### **Skupno razmišljanje razrednikov, ravnateljev in svetovalnih delavcev v fokusni skupini**

O vlogi razrednika so skupaj razmišljali razredniki, ravnatelji in svetovalni delavci v dveh fokusnih skupinah, ki smo ju posebej izvedli med strokovnimi delavci osnovnih in srednjih šol. Iz osnovnih šol sta sodelovala dva razrednika, eden iz prvega in eden iz drugega izobraževalnega obdobja (Ra1OŠ, Ra2OŠ), en ravnatelj (ROŠ) in en svetovalni delavec (SD=Š). Iz srednjih šol pa sta sodelovala po en ravnatelj gimnazije (R1SŠ) in srednje poklicne tehniške šole (R2SŠ), po dva razrednika tako iz gimnazije (Ra1SŠ, Ra2SŠ) kot srednje poklicno tehniške šole (Ra3SŠ, Ra4SŠ) ter dva svetovalna delavca (SD1SŠ in SD2SŠ).

Tako kot je bilo v odgovorih na odprto vprašanje najpogosteje zastopano, da je osrednja vloga razrednika vzpostavljanje dobrega odnosa z učenci, skrb za razvoj učencev in nudenje ustrezne podpore in pomoči, je bilo v fokusni skupini osnovnošolskih strokovnih delavcev najprej izpostavljeno, da je razrednik *»kot ata in mama«* (ROŠ, SDOŠ, Ra1OŠ), prva oseba, na katero se lahko učenec, ki ima težave obrne, in eden osrednjih izzivov za razrednika je, kako najti stik z učenci, da mu učenci zaupajo, ter ustvariti dobre medsebojne odnose:

*»Jaz jim včasih rečem, jaz sem zdaj neka vaša šolska mama v tistem dopoldanskem delu, in sem tudi odgovorna za njih. In želim, da se vsi dobro počutimo, ne samo otroci, ampak tudi jaz. Zato pa moramo vsi skrbeti.«* (Ra1OŠ)

V zvezi s tem je bilo izpostavljeno, da so razredniki pri tem različno uspešni tudi glede na njihove osebne lastnosti (SDOŠ, Ra1OŠ, Ra2OŠ). Poudarjen je bil pomen odnosne kompetentnosti razrednika in vodenje oddelka: *»...Empatija do otrok, da ustvarjaš neko tako primerno klimo za delo«* (Ra1OŠ); *»...se mora vključiti v neko ekipo, ki jo dobi, se mora potruditi /.../ da oddelek sprejme za svojega, ga poskuša voditi in tudi preoblikovati...«* (Ra2OŠ). Pokazala pa se je razlika med razredno in predmetno stopnjo. Razrednik na razredni stopnji v vsakodnevni interakcijah lahko zares spozna svoje učence, tako njihove šibke kot močne strani, in ima več možnosti za vzpostavitev pristnih odnosov in vzgojno delovanje, čeprav na urniku ni razrednih ur: *»te/ so izvedene skozi pouk in delaš v bistvu s celim oddelkom in si povezovalni člen, otroke poskušaš ne samo učiti, ampak ogromno vzgajati...«* (SDOŠ). Na predmetni stopnji je lahko problem v tem, da razrednik učence vidi le eno, dve uri na teden, nima dovolj časa za vzpostavljanje pristnih odnosov in opravlja le administrativne naloge razrednika (SDOŠ), ker je teh nalog zares veliko in vzamejo veliko časa (Ra2OŠ) ali vlogo razrednika, ki je načeloma enaka, opravi le na nekem formalnem nivoju (ROŠ).

V nadaljevanju pogovora se je jasno poudarilo, da je pomembno tako razrednikovo vodenje posameznika kot celotnega oddelka in tudi njegova posredovalna vloga v

relaciji do drugih učencev, staršev in učiteljev (Ra2OŠ). Razrednik je pri tem kot *»mentor, posrednik, usmerjevalec, včasih kot razsodnik, kot posrednik informacij...«* (Ra2OŠ). Omenjeno je bilo, da je potrebno pripraviti letni načrt dela z oddelkom, kar je lahko zelo formalistično, ker je ključno, da delo prilagajaš potrebam oddelka, ki se pokažejo tekom leta, in ne slediš le tistemu, kar si zapisal na začetku leta. Za to delo z oddelkom pa je potreben čas, ki ga na predmetni stopnji pogosto ni:

*»Ampak nekateri polovice svojega razreda niti ne vidijo, recimo učitelji športa, tehnike /.../ Pri nas imamo del ISP-ja razdeljen tako, da imajo otroci celo razredno uro, ki jo pa potem delno izvajamo mi, delno pa svetovalna služba. In se potem na teh stvareh dela, ki se zaznavajo kot problem.«* (Ra2OŠ).

Na eni od šol se je izkazal kot primer dobre prakse to, da gre v 5. oz. 6. razredu vsak odderek na eno in pol dnevni tabor s svojim razrednikom in svetovalnim delavcem, da se učenci med seboj bolje povežejo, jih razrednik bolje spozna tudi skozi aktivnosti, ki niso vezane le na pouk in učenje, drug drugega lahko spoznajo z drugačnih vidikov in ne le šolskega dela (SDOŠ). Ravnateljica (ROŠ) pa je navedla, da nekateri predmetni učitelji z učenci pripravijo različne akcije (npr. prireditve, peka palačink, itd.), da bi se z učenci bolje povezali. Vsekakor pa bi bilo smiselno uvesti eno celo razredno uro na teden in tega ne prepustiti le organizacijski spretnosti in možnostim na posameznih šolah, ki se razlikujejo tudi glede na velikost šol, kadrovske zasedbe, ipd. ter upoštevati, da kakovostno opravljanje vloge razrednika zahteva dodatno delo in čas, kar je potrebno upoštevati pri obremenitvah. Izpostavljena primera dobre prakse pa sta vsekakor dve od možnosti, ki lahko pripomoreta k oblikovanju kakovostnih medsebojnih odnosov v oddelku.

V fokusni skupini smo strokovne delavce vprašali tudi, kako je z delitvijo vlog in odgovornosti med razredniki in ostalimi strokovnimi delavci. Ravnateljica na osnovni šoli (ROŠ) je najprej izpostavila, da je potrebno pri vzgojni problematiki, konfliktnih odnosih, pritožbah staršev, ipd. vključiti tudi ostale strokovne delavce in se je pri tem potrebno držati protokola, ki ga imajo za take situacije oblikovanega na šoli: najprej sta vključena takrat prisotni učitelj in razrednik, nato pa se vključuje po potrebi tudi svetovalno službo in ravnatelja, postopno. Pri učnih težavah pa velja vključiti svetovalno službo. Ob tem je bilo izpostavljeno, da je protokol lahko tudi preveč omejujoč in ne dovoljuje učiteljeve avtonomije v vzgojnem delovanju, ki ga ni moč izvesti na nivo nekaterih formalnih postopkov (Ra2OŠ). V nadaljevanju so se zedinili, da je za dogajanje pri pouku odgovoren posamezen učitelj in ne razrednik ali svetovalni delavec; da mora težave pri pouku najprej rešiti sam učitelj, ki naj bi bil za to usposobljen, in ne težav in odgovornosti prelagati na razrednika ali svetovalnega delavca ali ravnatelja (Ra2OŠ, SDOŠ, ROŠ). V primeru, ko posamezen učitelj ne uspe sam rešiti določenih težav, pa je pomembno, da se posvetuje z drugimi strokovnimi delavci (lahko je to razrednik, svetovalni delavec ali nek drug učitelj in ravnatelj) v iskanju ustrezne rešitve (SDOŠ, Ra2OŠ). Pri tem je pomembno, da je razrednik



obveščen o tem, kaj se v oddelku dogaja (SDOŠ), razrednik pa mora prevzeti koordinatorsko vlogo (SDOŠ, Ra2OŠ, ROŠ) in še posebej v primerih, ki jih ne uspe/more rešiti posamezen učitelj, *»začeti sodelovati z drugimi, da se nek načrt naredi, kaj z otrokom ali pa z več otroki, z oddelkom«* (Ra2OŠ). To zavedanje, kako pomembno je skupno reševanje težav in soočanje z izzivi je tisto, kar je umanjalo pri večini razrednikov, ki so v vprašalniku odgovorili na odprto vprašanje o vlogi razrednika. Bistveno je, da je jasna odgovornost vsakega strokovnega delavca na šoli, a da se hkrati znajo med seboj povezati in skupaj soočiti z izzivi. Če se učitelji povezujejo in delujejo v strokovnih timih, se pokažejo prednosti, tako v uspešnejšem zagotavljanju boljše možnosti za učenje in vsestranskem osebnostnem razvoju učencev kot v medsebojni podpori, povezovanju, skupnem reševanju problemov in delovni motivaciji učiteljev, kar se pokaže tudi na ravni delovanja institucije kot celote (Polak, 2007).

V fokusni skupini srednješolskih strokovnih delavcev je bila enako prva misel o vlogi razrednika kot šolskega očeta ali mame, ki prevzame vlogo *»spodbujanja, tolaženja, kreganja, čustvenega dela šolanja«* (Ra3SŠ), torej nekoga, ki mu dijaki lahko zaupajo (R1SŠ). So pa srednješolski strokovni delavci takoj za tem izpostavili njegovo osrednjo vlogo pri izgradnji oddelčne skupnosti (Ra1SŠ, R1SŠ, SD2SŠ), njegovo vzgojno vlogo in skrb za to, da se učenci povežejo med seboj, so bolj empatični drug do drugega. V zvezi s tem je bil poudarjen pomen zgleda, ki ga daje razrednik: *»Se pravi, da so oni empatični, da so oni spoštljivi, da znajo sprejemati, da jim znajo prisluhniti. Če so oni taki, lahko to zahtevajo tudi od svojih dijakov.«* (SD2SŠ) S tem lahko razredniki dosežejo, da dijaki začutijo, da pripadajo določeni skupnosti in da se v šolskem prostoru počutijo tudi varno. V nadaljevanju je bilo ob tem izpostavljeno, da je potrebno v tem vzgojnem delovanju najti ravnovesje med sočutjem in na drugi strani postavljanjem meja, kaznovanjem in vzgojnim ukrepanjem (Ra2SŠ) oz. tem, da znaš prisluhniti, a hkrati voditi razred in postaviti jasna pravila (SD2SŠ). Tudi srednješolski strokovni delavci so opozorili, da na to, koliko se lahko povežeš z nekim oddelkom vpliva tudi število ur, ki jih imaš v oddelku in koliko si sam povezan s šolo (Ra2SŠ).

Udeleženci fokusne skupine so se nadgrajevali in ena od svetovalnih delavk (SD1SŠ) in ena ravnateljica (R2SŠ) sta poudarili vlogo razrednika kot koordinatorskega delavca oddelčnega učiteljskega zbora, ki pri tem koordinira tudi med samimi učitelji in ne le med starši, učitelji in dijaki ter sodeluje tudi z vodstvom šole in svetovalno službo. To je vloga, ki je bila v odgovorih na odprto vprašanje redkeje izpostavljena – le 4,7 % razrednikov je to navedlo v opisu vloge razrednika. V fokusni skupini osnovnošolskih strokovnih delavcev se je ta vloga jasno izpostavila pri vprašanju o delitvi vlog in nalog med strokovnimi delavci. Posebej je bilo s strani obeh sodelujočih ravnateljic izpostavljeno sodelovanje s starši kot eno izmed *»napornejših področij dela razrednika«* (R1SŠ).



Srednješolski strokovni delavci so izpostavili kot pomembno še informiranje in pomen dobre obveščenosti dijakov (Ra4SŠ, Ra1SŠ, SD1SŠ), o čemer osnovnošolski strokovni delavci niso govorili. Zanimivo pa je, da niso kot ključne izpostavljali svoje administrativne vloge, ki je bila pri osnovnošolskih učiteljih zelo hitro navedena kot ta, ki ji morajo nameniti veliko časa in jih obremenjuje. Seveda je lahko razlika med tem, kaj razumemo kot najpomembnejšo vlogo razrednika in izpostavimo na deklarativni ravni ter tem, kako razredniki dejansko razporedijo in izvedejo vse naloge razrednika glede na celoten sklop obveznosti in obremenitev. Iz nadaljnjega prikaza rezultatov bo namreč razvidno (glej tabelo 66, da pri svojem delovanju v praksi večji delež srednješolskih razrednikov po njihovi lastni oceni administrativni vlogi namenja več časa v primerjavi z osnovnošolskimi razredniki.

Tudi srednješolske strokovne delavce smo vprašali, kako razumejo delitev vlog in odgovornosti med razredniki in ostalimi strokovnimi delavci, kar bo natančneje predstavljeno tudi še v nadaljevanju poročila. Na tem mestu naj izpostavimo le to, da so si bili enotni, da je razrednik prva oseba, ki je odgovorna za svoje dijake in oddelek, ob težjih izzivih pa vsekakor potrebuje podporo ostalih, drugih učiteljev, svetovalne službe in tudi ravnatelja. Slednji ima še posebej pomembno vlogo kot opora, ko v šolski prostor vstopajo zahtevnejši starši (Ra1SŠ) in/ali *»ko prihaja do resnih, zapletenih zadev, ne obiskovanje pouka ali slabega učnega uspeha ali tudi kakšnega nasilja«* (R1SŠ, SD2SŠ). Večkrat je bilo izpostavljeno, da je potrebna jasna razmejitve odgovornosti in podobno kot pri osnovnošolskih strokovnih delavcih, da se razredniki razlikujejo, da nekateri ne bodo opazili težav, ki jih imajo dijaki, in ne vidijo koristi v sodelovanju s svetovalno službo (SD1SŠ), nekateri pa imajo prevelika pričakovanja do svetovalne službe in mislijo, da bodo svetovalni delavci namesto njih reševali težave (SD2SŠ, R2SŠ). Sodelujoči so izpostavili pomen sodelovanja in timskega reševanja problemov (SD1SŠ, SD2SŠ, Ra4SŠ, R2SŠ). V zvezi s tem naj omenim dva primera, ki kažeta na dobro prakso: na enem od srednješolskih centrov so ustanovili skupino, ki jo sestavljajo svetovalni delavec, pomočnica ravnateljice in razredničarka, s katero se lahko razrednik posvetuje, ko se sooča z zahtevnejšo problematiko; na eni od srednjih šol pa organizirajo delavnice v smislu intervizije, ko v manjših skupinah obravnavajo konkretne primere in iščejo ustrezne rešitve. Delavnice so predvsem namenjene uvajanju novih razrednikov, sodeluje pa tudi nekaj izkušenih in svetovalna služba. Seveda je uvajanje tovrstnih praks organizacijski izziv, saj je potrebno med vsemi obveznostmi najti ustrezen čas za tovrstna srečanja, na kar je opozorila ena od sodelujočih ravnateljic. Kaže pa vsekakor na pomen omogočanja supervizije in/ali intervizije, predvsem za mlajše učitelje in razrednike, ki se šele uvajajo v pedagoško delo, še posebej, če jih želiš obdržati v šolstvu. Ob tem je potrebno biti še posebej pozoren, da jih ne obremeniš s preštevilnimi obveznostmi in prevelikim številom ur.

### *Zaključki fokusnih skupin*

V obeh fokusnih skupinah je bila najprej izpostavljena podporna vloga razrednika, ki najprej poskrbi za to, da vzpostavi z učenci oz. dijaki nek zaupen odnos. To je vsekakor temelj za vsako nadaljnjo vzgojno delovanje (na primer Peklaj in Pečjak, 2020). Dober znak je tudi, da so strokovni delavci v fokusnih skupinah izpostavili pomen povezovanja med samimi učenci in izgradnje oddelčne skupnosti, vprašanje pa je, v kolikšni meri to kot eno osrednjih vlog prevzemajo razredniki in sistematično delujejo na oblikovanju vključujočih se oddelčnih skupnosti in s tem šole kot celote. Zelo jasno pa se je izpostavila potreba po sistematizaciji ene ure oddelčne skupnosti na teden, ko lahko razrednik dela s celotnim oddelkom, tako v osnovni kot srednji šoli. Pri tem je pomembno, da so strokovni delavci pripravljeni sodelovati med seboj.

Lahko zaključimo z mislijo, ki je bila izpostavljena tako pri osnovnošolskih kot srednješolskih strokovnih delavcih, da lahko dobro opravljaš svojo vlogo razrednika, če sploh hočeš zares prevzeti to delo in da vsak ni pripravljen na prevzem pedagoške vloge (Ra2OŠ, R1SŠ, SD2SŠ, Ra1SŠ, R2SŠ). Razlogi so lahko v tem, da si usmerjen bolj v poučevanje dijakov in njihovo doseganje akademskih ciljev, v količini dela, angažmaja in zahtevnosti (npr. preobremenjenost, sodelovanje s starši), ali pa v premajhni usposobljenosti. Hkrati pa moramo biti pozorni na problem prevelikih pričakovanj, ki jih imamo tako pogosto do učiteljev (Bečaj, 1990) ter seveda tudi razrednikov, svetovalnih delavcev in ravnateljev: *»Toliko enih stvari se zahteva in pričakuje od nas /ne samo od razrednikov, od vseh, ki delamo v šoli, da se jaz včasih vprašam, a smo mi čarovniki, čarobne vile in kako vse to še zmoremo narediti, vsi skupaj.«* (SDOŠ)

### ***Delež časa, ki ga porabijo za pedagoško, administrativno in organizacijsko vlogo po oceni razrednikov***

Ob tem, da smo razrednike vprašali, v čem predvsem vidijo svojo vlogo, smo jih prosili tudi, da v deležu ocenijo, koliko časa dejansko porabijo za posamezno vlogo, če temeljne naloge razrednika razdelimo na organizacijske, administrativne in pedagoške. Iz rezultatov v Tabeli 66 je razvidno, da le tretjina razrednikov (33,2 %) po njihovi oceni daje prednost pedagoški vlogi, pri 28,2 % razrednikov prevladuje administrativna vloga in slaba četrtina (23,4 %) razrednikov enakomerno razporeja čas namenjen vsem trem vlogam. Najmanj časa razredniki po lastni oceni namenjajo organizacijski vlogi, kar lahko povežemo z ugotovitvijo, da je le majhen delež razrednikov sploh omenil svojo koordinacijsko vlogo (4,7 %).

Tabela 66: Deleži časa, ki ga razredniki namenijo pedagoški, administrativni in organizacijski vlogi po lastni oceni

**FF**UNIVERZA  
V LJUBLJANIFilozofska  
fakulteta

Delež časa, ki ga razrednik nameni posamezni vlogi:	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
enakomerna razporeditev časa (nobena vloga ne prevladuje)	83	23,4%	67	24,8%	16	18,8%
prevladuje organizacijska vloga	16	4,5%	12	4,4%	4	4,7%
prevladuje administrativna vloga	100	28,2%	69	25,6%	31	36,5%
prevladuje pedagoška vloga	118	33,2%	98	36,3%	20	23,5%
prevladujeta organizacijska in administrativna vloga	17	4,8%	12	4,4%	5	5,9%
prevladujeta organizacijska in pedagoška vloga	3	0,8%	3	1,1%	0	0,0%
prevladujeta administrativna in pedagoška vloga	18	5,1%	9	3,3%	9	10,6%
<b>Skupaj</b>	<b>355</b>	<b>100,0%</b>	<b>270</b>	<b>100,0%</b>	<b>85</b>	<b>100,0%</b>

Ugotavljali smo, kako se razporejanje deležev časa namenjeno posamezni vlogi povezuje med seboj in ugotovili, da je povezanost med obsegom organizacijskih in administrativnih nalog negativna in šibka ( $r = -0,21$ ). Obsega organizacijskih in administrativnih nalog se ne kažeta povezana. Povezanost med obsegom organizacijskih in pedagoških nalog je negativna in srednje močna ( $r = -0,44$ ), kar pomeni, da se s povečevanjem obsega organizacijskih nalog do neke mere zmanjšuje obseg pedagoških nalog. Predvsem pa se s povečevanjem obsega administrativnih nalog močno zmanjšuje obseg pedagoških nalog: povezanost je negativna in zelo močna ( $r = -0,79$ ). Pokažejo se predvsem pomembne razlike med razredniki na osnovnih šolah in tistih na srednjih šolah, saj slednji že v večjem deležu dajejo prednost administrativnim nalogam (38,5 %) v primerjavi s svojo pedagoško vlogo (23,5 %). Razlog je lahko seveda v povečanju samega obsega teh na srednji šoli, čeprav so obremenjenost z administrativnim delom izpostavili le v fokusni skupini osnovnošolskih strokovnih delavcev. Možno pa je tudi, da je lažje le korektno opraviti svojo administrativno vlogo in je to na nek način umik, saj za druge naloge ob samem poučevanju ne ostane več dovolj časa. To seveda lahko velja tudi za osnovnošolske učitelje in je v veliki meri odvisno od razumevanja svoje vloge razrednika in pripravljenosti na sprejemanje odgovornosti in angažmaja. Če navedeno podkrepim z izjavo ravnateljice osnovne šole v fokusni skupini v povezavi z vzgojnim ukrepanjem:

*»Če se hočeš malo poglobiti, raziskati, kaj se je dogajalo, pogledat, kako se boš stvari lotil, s kom se boš še pogovoril, katere informacije je potrebno zbrati /.../ To vzame ogromno časa, pa angažmaja razrednika. Logično je, da se marsikdo tudi izogiba tej vlogi, ker je ogromno dodatnega dela, če želiš, da to vlogo opraviš, ne le formalno, da papirje in administracijo rešiš, ampak da si res v vlogi razrednika.«*

Razporejanje časa različnim vlogam in nalogam je torej zagotovo v soodvisnosti od samih pojmovanj posameznih razrednikov o njihovi vlogi. Spodbudno je, da pri opredeljevanju, v čem vidijo ključno vlogo, večina razrednikov, ki je podala odgovor na

odprto vprašanje, ne pomisli najprej na opravljanje administrativnih nalog. 13,5 % razrednikov, ki so odgovorili na to vprašanje, je izpostavilo to svojo vlogo. Eden od razlogov za razlike, ki se pojavljajo med osnovnošolskimi in srednješolskimi razredniki v razporejanju deleža časa namenjenega različnim vlogam, je lahko v tem, da je na srednješolski ravni večji delež učiteljev, ki sebe vidijo predvsem kot nekoga, ki je odgovoren za izobraževanje in akademsko uspešnost učencev in manj v neki vzgojni vlogi in skrbi za oddelčno skupnost, kar je v fokusni skupini srednješolskih strokovnih delavcev bilo izpostavljeno tako s strani svetovalne delavke kot razrednika:

*»Niso vsi pripravljeni in se ne čutijo, sploh mladi kolegi, se ne čutijo usposobljene za to. Mislim, da imajo premalo tega pedagoškega erosa v sebi, ker se bolj ukvarjajo s stroko, kako bodo koga kaj naučili, manj znajo prisluhniti mladim.« (SD2SŠ)*

*»Mislim, da smo tu kar zbrana skupinica, v kateri vsi prepoznamo to pedagoško vlogo razrednika. Vsi pa po mojem mnenju poznamo tudi kolege, ki tega ne priznavajo. "Jaz sem tukaj za to, da učim karkoli že in razrednik sem, da preverim neopravičene ure in to je to." Ne vidijo smisla v tem, da bi se ukvarjali z razredno dinamiko, pa z odnosi, čustvovanjem...« (Ra3SŠ)*

Za kakovostno opravljanje vloge razrednika pa je pomembna posameznikova pripravljenost prevzeti to vlogo ter profesionalno delovanje in kompetentnost tako na področju ustvarjanja pogojev za kakovostno učenje kot za doseganje vzgojnih ciljev, še posebej obvladovanje t.i. mehkih veščin in odnose kompetentnosti kot temelja za oblikovanje vključujoče skupnosti (Košir idr., 2024; Pečjak idr., 2021). Na šolah bi bilo torej potrebno z razredniki razjasnjevati njihove vloge, še posebej ko prvič prevzemajo to vlogo. Ob usposabljanjih za razrednike začetnike je pri tem dobrodošlo tudi uvajanje ob sorazredništvu z izkušenim sodelavcem ali mentoriranje novih razrednikov kot je bilo tudi izpostavljeno v fokusnih skupinah. S tem jih lahko uvajamo tudi v timsko delo in skupno soočanje z izzivi. Zagotovo pa moramo biti pozorni na obseg administrativnih nalog razrednikov tako v osnovni kot srednji šoli, poenostavljati določene formalne postopke, saj administrativne naloge ne smejo razrednikov preobremeniti, ter omogočati profesionalni razvoj v smeri avtonomnega in odgovornega odločanja pri vodenju oddelčne skupnosti.

### **Vloga razrednikov kot jo vidijo starši**

Vprašanje, na osnovi katerega analiziramo vlogo razrednika kot jo vidijo starši, se je glasilo: *Za začetek nas zanima, v čem predvsem vidite vlogo razrednika vašega otroka. Zapišite, na kaj najprej pomislite.* Na vprašanje je odgovorilo 1581 staršev. Pri analizi njihovih odgovorov smo izhajali iz kategorij, ki so bile oblikovane na osnovi analize odgovorov razrednikov o njihovi vlogi. Poleg desetih kategorij, ki so bile oblikovane na osnovi analize odgovorov razrednikov, smo oblikovali še enajsto

kategorijo, ki združuje odgovore staršev, ki vlogo razrednika vidijo pretežno v poučevanju.

Tabela 67: Vloga razrednika s perspektive staršev

Kategorija	f	f % (od 1.581 staršev)
Poznavanje in vzpostavljanje dobrega odnosa z učenci	713	45,1%
Vež med učenci, starš in šolo	338	21,4%
Splošno, brez pojasnjevanja	293	18,5%
Poučevalna vloga	156	9,9%
Informiranje in obveščanje	129	8,2%
Skrb za oblikovanje oddelčne skupnosti	104	6,6%
Vzgojna vloga	107	6,8%
Vloga povezovalca in koordinatorja	80	5,1%
Administrativna vloga	10	0,6%
Odgovorna in kompleksna vloga	2	0,1%
Drugo	25	1,6%

Kot je razvidno iz tabele 67, smo največ odgovorov (713 oz. 45,1 %) uvrstili v kategorijo poznavanje in vzpostavljanje dobrega odnosa z učenci. Kategorija združuje odgovore, kjer so starši pisali o tem, da je razrednik neke vrste nadomestni starš oz. oseba, ki podobno kot doma starši, v šoli skrbi za dobrobit otrok: *»Razrednik je nekakšen starš otroka v šolskem okolju – ga ne spremlja le kot učenca pri svojem predmetu temveč kot odraščajočo osebo.«* V to kategorijo smo uvrstili tudi odgovore, ki se nanašajo na to, kako naj razredniki poznajo in razumejo otroke: *»Od razrednika pričakujem, da mojega otroka pozna in da je sposoben spoznati težave, če se pojavijo in primerno ukrepa, da je njegov odnos korekten, in je pripravljen na sodelovanje.«* Nekateri pa so razrednika opisovali s perspektive otroka: *»Da mu otrok lahko zaupa in da se lahko obrnejo nanj, če nastanejo problemi v razredu.«* Starši pa so pisali tudi o različnih nalogah, ki jih učitelj sprejema v kontekstu vzpostavljanja dobrega odnosa z otroki: *»Razrednik je motivator, mentor, mediator, oseba z velikim srcem...; Nekoga, ki bo motiviral, pa tudi usmerjal.«*

Naslednja kategorija, v katero smo uvrstili skupno 338 oz. 21,4 % odgovorov, je vež med učenci, starši in šolo. V to kategorijo smo uvrstili odgovore, povezane s sodelovanjem, komunikacijo, pomočjo in podporo staršem. Navajamo nekaj primerov: *»Osnovni vezni člen med šolo in starši.«*; *»Prvi stik s šolo, ki jo otrok obiskuje.«*; *»Sodelovanje razrednika z otrokom in s starši.«*; *»Za komunikacijo oz. kontaktno osebo med starši in izobraževalno ustanovo in dijaki.«*; *»Vlogo razrednika vidim kot stično točko med šolo in starši. Posredovanje informacij o delu in ostalih parametrih otroka.«*

Naslednja kategorija predstavlja sklop bolj splošnih odgovorov, brez pojasnjevanja, npr. vodenje, usmerjanje, nadzor, usklajevanje, koordiniranje ipd.: »*Zaupanje*«; »*Povezovanje*«; »*Avtoriteta*«. V to kategorijo smo uvrstili 293 oz. 18,5 % odgovorov. V kategorijo poučevalna vloga smo uvrstili 156 oz. 9,9 % odgovorov. Navajamo nekaj primerov: »*Predaja znanje*; »*Način, kako preda znanje, da otrok to razume, pomoč in varnost*.«; »*Razrednik ima pomembno vlogo pri podajanju znanja in vrednot*.«; »*Otroke veliko nauči. ...*«; »*Ga. Jolanda je odlična učiteljica s srcem in dušo. Moj sin jo obožuje in hkrati spoštuje, ker je otroku dostopna in zna odlično predajati znanje naprej*.«; »*Glavna oseba, ki posreduje znanje ...*«.

129 oz. 8,2 % odgovorov smo uvrstili v kategorijo informiranje in obveščanje. Navajamo nekaj primerov: »*Informacije o otroku*«; »*posredovanje informacij glede dogajanja v šoli, napredovanje ...*«; »*Pripravljena posredovati bistvene informacije v zvezi z šolanjem dijakov in njihovimi šolskimi aktivnostmi*.«; »*V pravočasnem reševanju konfliktnih situacij, v posredovanju nujnih informacij staršem, posredovanje informacij, kdaj se lahko udeležimo razgovorov ipd.*«.

107 oz. 6,8 % izjav smo uvrstili v kategorijo vzgojna vloga: »*Oseba, ki poskrbi oziroma usmerja k iskanju rešitve za vse zaplete, težave in probleme v razredu*.«; »*Razrednik je prva oseba, na katero se obrne ali otrok ali starš v reševanju problematik, ki se tičejo otroka samega ali drugih zadev znotraj razreda, katerega otrok obiskuje*.«; »*Tisti, ki mora zaznati probleme in odreagirati. Najpomembnejši pri vzgojni problematiki razreda*.«.

104 oz. 6,6 % izjav smo razvrstili v kategorijo skrb za oblikovanje oddelčne skupnosti: »*Zna sodelovati z učenci in jih voditi v šolskih skupinskih situacijah. Je kot zaupnik za svoj oddelek*.«; »*Kot zabavnega človeka, ki zna povezati razred, ki ne dela razlik med učenci, jim zaupa*.«.

80 oz. 5,1 % odgovorov smo uvrstili v kategorijo vloga povezovalca in koordinatorja: »*Koordinacija izobraževalnega procesa pri vseh predmetih in celovito spremljanje učenca/učenke*.«; »*Stalna podpora in povezovanje in sodelovanje z ostalimi učitelji*.«; »*Gotovo najprej v vodenju razreda, spremljanju napredka učencev, v spodbujanju, motiviranju, vzgajanju in učenju. Potem pa tudi v sodelovanju z vsemi drugimi strokovnjaki na šoli, izven šole in pa tudi s starši*.«.

V kategorijo administrativna vloga smo razvrstili 10 oz. 0,6 % odgovorov. Navajamo tri primere izjav: »*Opravičevanje ur, zaveznik pri reševanju težav z drugimi učitelji*.«; »*... urejanje administrativnih zadev izostankov in statistike ocen, ...*«.

V kategorijo, da je vloga odgovorna in kompleksna, smo uvrstili le odgovora dveh staršev: »*Razrednik opravlja zelo kompleksno vlogo v razredu, ki se je marsikdo ne zaveda*.«; »*Je odgovorno, zahtevno in dosledno delo*.«

25 odgovorov smo uvrstili v kategorijo drugo. Večina odgovorov je bila nepovednih, npr. *Na vse*«, štirje pa so podali bolj splošno kritiko vzgojno izobraževalnega sistema in jih navajamo v celoti:

*»Šolanje ni izobraževanje, je indoktrinacija otrok v globalnem organiziranem družbenem nasilju, ki ga imenujemo vzgoja. To nasilje traja že tisočletja, se krepi in temelji na ustrahovanju (pravila) ter sramotanju in poniževanju (kriteriji). Če se otroci in mladostniki ne odzivajo na to nasilje po zastavljenih ciljih, jih stigmatiziramo in diskriminiramo ter obsojamo za odgovornost nasilnežev - učiteljev. Vzgoja razvrednoti otroka in mu tako na "pravičen" način odvzame temeljne otrokove pravice, določene z ustavo in striktno krši vse točke konvencije o otrokovih pravicah. Otrok je dolžan opravljati prisilno delo za več kot 40 delovnih ur na teden (otroci pač nimajo sindikata), lahko se jih omejuje in zapira za več kot 12 let, kljub temu, da za njih ni bila izdana sodba o kaznivem dejanju.... Razrednik je del tega legaliziranega nasilja, torej nič manj zločinski kot ostali, saj deluje z istim nasiljem in jih tako ne more zaščititi...kar naših otrok v bistvu nihče!«*

*»Otroci imajo preveč snovi v šoli preveč je vse podrobno in se ukvarjajo samo s tem kako bodo vse predelali, namesto da bi se med seboj povezovali, da bi bilo več medsebojne pomoči, empatije in ne samo to kako je potrebno pridobiti toliko ocen in vse tako podrobno obdelati. Preveč imajo vsega in začnite resno razmišljati o tem, ker osnovna šola je osnovna to je pa ratala že fakulteta.«*

*»Medsebojno sodelovanje v korist otroku. Učitelj bi moral imeti več pravic in ne da starši pri najmanjši pripombi učitelja grozijo z odvetniki. V kolikor je učenec upravičeno "grajan" od učitelja bi zatem moral "stati" šolski sistem. ŠOLSTVO JE NAZADOVALO, ker imajo otroci in posledično tudi njihovi starši preveč pravic. Učitelj pa mora biti tiho. Tako je bilo v 80 in 90 letih - pred tem še bolj strogo.«*

*»V današnjem času sploh ne vidim vloge razrednika, ker so mu razne NV organizacije in ministrstva uničili bilo kakšen smisel za normalno vzgojo otrok.«*

Ugotovimo lahko, da je ključna vloga razrednika skozi perspektivo staršev, povezana z vzpostavljanjem dobrih odnosov z učenci in dijaki, pri čemer starši razrednika razumejo kot neke vrste nadomestnega starša, svetovalca, podpornika ter čustveno podporo otroku, tako kot vidijo svojo pglavitno vlogo najpogosteje tudi sami razredniki. Staršem razrednik pomeni tudi vez med učenci, starši in šolo. Nekateri so izpostavili vlogo razrednika kot tistega, ki jih informira in obvešča. Starši pričakujejo, da bo razrednik posredoval čim več informacij, tako o samem otroku, kot tudi o siceršnjem dogajanju na šoli. Pisali so tudi o njegovi vzgojni vlogi, pa tudi vlogi, ki jo ima razrednik kot skrbnik oddelčne skupnosti, a v manjši meri. Nekaj izjav se nanaša na razumevanje vloge razrednika kot povezovalca in koordinatorja med različnimi

akterji na šoli, predvsem z drugimi učitelji, le peščica pa je pisala o njihovi administrativni vlogi.

Desetina staršev pa je vlogo razrednika povežalo z njegovo poučevalno funkcijo, kar morda kaže tudi na to, kako je staršem težko ločevati med vlogo učitelja na eni strani ter vlogo razrednika na drugi strani. Kakovostno poučevanje vsakega učitelja in tudi razrednika je nedvomno pomembno, poskrbeti pa je potrebno za vsestranski razvoj učencev in ne le doseganje akademskih ciljev, kar so nekateri starši omenjali, odseva pa se tudi iz izjav pod drugo. Ob tem se je potrebno zavedati, da so starši zelo raznoliki, imajo lahko lastne negativne izkušnje s šolanjem in to se potem odraža v njihovem sodelovanju s šolo in odnosu do šole, kar se potem odraža tudi v šolskem delu in odnosu do šole pri njihovih otrocih (Kalin idr., 2008; Mrvar in Šteh, 2011; Šteh in Mrvar, 2011). Delo s tovrstnimi starši in otroci je verjetno za razrednike še poseben izziv.

## Naloge razrednikov s perspektive njih samih in ostalih deležnikov

### Pogostost opravljanja nalog

Zanimalo nas je, kako pogosto razredniki opravljajo posamezne naloge na različnih področjih dela. Razredniki so pogostost za vsako od predlaganih področij dela ocenjevali na lestvici: dnevno, tedensko, mesečno, nekajkrat na leto, enkrat na leto ali nikoli. Tabela 68 prikazuje odgovore za vse razrednike in ločeno za osnovnošolske in srednješolske razrednike, postavke pa so razporejene padajoče glede na % odgovorov pri oceni »dnevno«.

Tabela 68: Pogostost opravljanja posameznih nalog razrednika

Področje dela	n	dnevno	tedensko	mesečno	nekajkrat na leto	enkrat na leto	nikoli	
Ukvarjam se z vzgojnimi vprašanji oddelka,	<b>VSI</b>	<b>576</b>	<b>54,7%</b>	<b>34,2%</b>	<b>7,6%</b>	<b>3,3%</b>	<b>0,2%</b>	<b>0,0%</b>
	OŠ	438	63,5%	28,5%	6,6%	1,1%	0,2%	0,0%
	SŠ	138	26,8%	52,2%	10,9%	10,1%	0,0%	0,0%
urejam oddelčno dokumentacijo,	<b>VSI</b>	<b>577</b>	<b>45,4%</b>	<b>41,1%</b>	<b>9,9%</b>	<b>3,3%</b>	<b>0,2%</b>	<b>0,2%</b>
	OŠ	439	46,7%	39,4%	10,5%	3,0%	0,2%	0,2%
	SŠ	138	41,3%	46,4%	8,0%	4,3%	0,0%	0,0%
ukvarjam se z oblikovanjem oddelčne skupnosti (npr. razvijanjem oddelčne klime, medsebojnih odnosov),	<b>VSI</b>	<b>576</b>	<b>39,6%</b>	<b>42,0%</b>	<b>13,2%</b>	<b>4,2%</b>	<b>0,7%</b>	<b>0,3%</b>
	OŠ	438	46,8%	40,0%	10,7%	2,3%	0,0%	0,2%
	SŠ	138	16,7%	48,6%	21,0%	10,1%	2,9%	0,7%
skrbim za reševanje učnih problemov	<b>VSI</b>	<b>577</b>	<b>39,3%</b>	<b>41,2%</b>	<b>13,7%</b>	<b>5,7%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>
	OŠ	439	44,9%	40,1%	10,7%	4,3%	0,0%	0,0%



Področje dela		n	dnevno	tedensko	mesečno	nekajkrat na leto	enkrat na leto	nikoli
posameznih učencev,	SŠ	138	21,7%	44,9%	23,2%	10,1%	0,0%	0,0%
sodelujem s posameznimi učitelji iz oddelčnega učiteljskega zbora,	VSI	<b>573</b>	<b>36,3%</b>	<b>39,3%</b>	<b>16,9%</b>	<b>5,9%</b>	<b>1,0%</b>	<b>0,5%</b>
	OŠ	437	39,6%	40,0%	15,1%	3,7%	0,9%	0,7%
	SŠ	136	25,7%	36,8%	22,8%	13,2%	1,5%	0,0%
skrbim za reševanje vzgojnih problemov posameznih učencev in odločam o vzgojnih ukrepih,	VSI	<b>577</b>	<b>28,6%</b>	<b>34,5%</b>	<b>21,7%</b>	<b>12,0%</b>	<b>2,8%</b>	<b>0,5%</b>
	OŠ	439	34,2%	32,1%	20,3%	10,3%	2,7%	0,5%
	SŠ	138	10,9%	42,0%	26,1%	17,4%	2,9%	0,7%
sodelujem s starši,	VSI	<b>577</b>	<b>27,0%</b>	<b>44,7%</b>	<b>26,5%</b>	<b>1,7%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>
	OŠ	439	26,2%	45,3%	27,8%	0,7%	0,0%	0,0%
	SŠ	138	29,7%	42,8%	22,5%	5,1%	0,0%	0,0%
ukvarjam se z učnimi rezultati oddelka,	VSI	<b>577</b>	<b>19,9%</b>	<b>46,1%</b>	<b>22,2%</b>	<b>11,6%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,2%</b>
	OŠ	439	21,9%	44,4%	21,9%	11,6%	0,0%	0,2%
	SŠ	138	13,8%	51,4%	23,2%	11,6%	0,0%	0,0%
sodelujem s šolsko svetovalno službo,	VSI	<b>576</b>	<b>17,7%</b>	<b>45,5%</b>	<b>27,4%</b>	<b>9,2%</b>	<b>0,2%</b>	<b>0,0%</b>
	OŠ	438	19,2%	47,0%	26,7%	6,8%	0,2%	0,0%
	SŠ	138	13,0%	40,6%	29,7%	16,7%	0,0%	0,0%
posredujem v konfliktnih situacijah med različnimi deležniki (učitelji in starši, učenci in učitelji ipd.),	VSI	<b>575</b>	<b>17,7%</b>	<b>34,1%</b>	<b>24,3%</b>	<b>18,6%</b>	<b>3,1%</b>	<b>2,1%</b>
	OŠ	437	19,5%	36,2%	24,0%	15,6%	2,3%	2,5%
	SŠ	138	12,3%	27,5%	25,4%	28,3%	5,8%	0,7%
načrtujem delo oddelčne skupnosti,	VSI	<b>576</b>	<b>12,5%</b>	<b>56,6%</b>	<b>19,1%</b>	<b>7,3%</b>	<b>2,8%</b>	<b>1,7%</b>
	OŠ	438	15,8%	58,9%	16,2%	6,2%	1,8%	1,1%
	SŠ	138	2,2%	49,3%	28,3%	10,9%	5,8%	3,6%
sodelujem z vodstvom šole,	VSI	<b>575</b>	<b>11,8%</b>	<b>34,4%</b>	<b>30,8%</b>	<b>21,0%</b>	<b>1,2%</b>	<b>0,7%</b>
	OŠ	438	12,3%	36,5%	30,4%	18,9%	1,1%	0,7%
	SŠ	137	10,2%	27,7%	32,1%	27,7%	1,5%	0,7%
vodim delo oddelčnega učiteljskega zbora,	VSI	<b>574</b>	<b>3,3%</b>	<b>13,6%</b>	<b>26,0%</b>	<b>38,0%</b>	<b>7,0%</b>	<b>12,2%</b>
	OŠ	437	3,9%	14,2%	25,4%	36,6%	6,9%	13,0%
	SŠ	137	1,5%	11,7%	27,7%	42,3%	7,3%	9,5%
v sodelovanju z učitelji in/ali svetovalnim delavcem oblikujem individualizirani program za delo z učenci z različnimi statusi (učenci s posebnimi potrebami, nadarjenimi učenci,	VSI	<b>568</b>	<b>3,0%</b>	<b>12,0%</b>	<b>25,2%</b>	<b>41,4%</b>	<b>15,1%</b>	<b>3,3%</b>
	OŠ	433	3,0%	13,2%	27,0%	42,3%	12,9%	1,6%
	SŠ	135	3,0%	8,1%	19,3%	38,5%	22,2%	8,9%



Področje dela	n	dnevno	tedensko	mesečno	nekajkrat na leto	enkrat na leto	nikoli	
priseljenci, športniki ipd.)								
Drugo	<b>VSI</b>	<b>90</b>	<b>17,8%</b>	<b>17,8%</b>	<b>8,9%</b>	<b>14,4%</b>	<b>7,8%</b>	<b>33,3%</b>
	OŠ	60	18,3%	16,7%	8,3%	18,3%	10,0%	28,3%
	SŠ	30	16,7%	20,0%	10,0%	6,7%	3,3%	43,3%

Podatki kažejo, da se večina udeležencev raziskave na dnevni ali tedenski ravni ukvarja z vzgojnimi vprašanji oddelka (skupaj dnevno ali tedensko jih to počne 88,9 %). Prav tako pogosto udeleženci opravljajo naslednje naloge razrednika: urejanje oddelčne dokumentacije (dnevno ali tedensko skupaj 86,5 %), ukvarjanje z oblikovanjem oddelčne skupnosti (dnevno ali tedensko skupaj 81,6 %), skrb za reševanje učnih problemov posameznih učencev (dnevno ali tedensko skupaj 80,5 %), sodelovanje s posameznimi učitelji iz oddelčnega učiteljskega zbora (dnevno ali tedensko skupaj 75,6 %) in sodelovanje s starši (dnevno ali tedensko skupaj 71,7 %). Naloge, ki jih razredniki opravljajo manj pogosto in so večinsko označili odgovor nekajkrat na leto ali manj, so: oblikovanje individualiziranega programa za delo z učenci z različnimi statusi (59,8 %) in vodenje dela oddelčnega učiteljskega zbora (57,2 %). Pri slednjem izstopa podatek, da jih kar 12,2 % tega nikoli ne počne.

Da je oblikovanje individualiziranega programa za delo z učenci z različnimi statusi manj pogosto opravljena naloga razrednika, je razumljivo, saj je bolj v domeni določenih učiteljev, v sodelovanju s svetovalno službo, kar se tiče vodenja učiteljskega zbora, pa so podatki nekoliko bolj presenetljivi. Smernice za delo učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti (Programske smernice ..., 2005) namreč opredeljujejo razrednika kot tistega, ki vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora in koordinira delovanje oddelčne skupnosti. Na podlagi empiričnih podatkov, ki nakazujejo, da vodenje oddelčnega zbora s strani razrednika pogosto poteka redkeje ali celo povsem izostaja, je mogoče oblikovati več interpretacij. Ena od razlag je povezana z naraščajočo obremenjenostjo razrednikov z administrativnimi opravili, ki jih tako razredniki kot drugi strokovni delavci pogosto izpostavljajo v okviru pričujoče raziskave. Obsežnost teh opravil, skupaj s tekočimi pedagoškimi obveznostmi, namreč zmanjšuje razpoložljivi čas in možnosti za kolektivno razpravo ter načrtovanje dela v oddelku/šoli. V skladu s to razlago predvidevamo, da administrativna dimenzija dela neposredno omejuje uresničevanje smernic v praksi.

Druga možna razlaga je, da razredniki velik del odgovornosti za oddelčno skupnost prevzemajo sami, in sicer z delom z učenci in njihovimi starši ter z izpolnjevanjem dokumentacijskih zahtev, kar zmanjšuje potrebo po vključevanju oddelčnega učiteljskega zbora. S tem v zvezi se odpira vprašanje, ali oddelčni učiteljski zbor v praksi dejansko funkcionira kot strokovna skupnost, ki bi imela enako težo in pomen, kot ga predpostavljajo smernice.

Podrobnejša analiza podatkov je pokazala, da se osnovnošolski in srednješolski razredniki razlikujejo v pogostosti opravljanja nekaterih navedenih nalog. Osnovnošolski razredniki so pogosteje navajali, da se s spodaj navedenima nalogama ukvarjajo dnevno, srednješolski razredniki pa tedensko:

- ukvarjanje z vzgojnimi vprašanji oddelka (LR = 69,306; df = 4;  $p < 0,001$ );
- skrb za reševanje učnih problemov posameznih učencev ( $\chi^2 = 33,040$ ; df = 3;  $p < 0,001$ );

Tudi pri nekaterih drugih nalogah so osnovnošolski razredniki ocenili, da jih opravljajo pogosteje kot srednješolski, pri čemer razredniki enako pogosto na dnevni ravni in na tedenski ravni, razredniki v srednji šoli pa so večkrat označili odgovor »na tedenski ravni«. To so:

- skrb za reševanje vzgojnih problemov posameznih učencev in odločanje o vzgojnih ukrepih (LR = 33,072; df = 5;  $p < 0,001$ );
- ukvarjanje z oblikovanjem oddelčne skupnosti (npr. razvijanjem oddelčne klime, medsebojnih odnosov) (LR = 63,205; df = 5;  $p < 0,001$ );
- sodelovanje s šolsko svetovalno službo ( $\chi^2 = 14,841$ ; df = 4;  $p = 0,005$ );
- sodelovanje s posameznimi učitelji iz oddelčnega učiteljskega zbora (LR = 24,934; df = 5;  $p < 0,001$ );
- posredovanje v konfliktnih situacijah med različnimi deležniki (učitelji in starši, učenci in učitelji ipd.) ( $\chi^2 = 20,200$ ; df = 5;  $p = 0,001$ );
- načrtovanje dela oddelčne skupnosti ( $\chi^2 = 38,044$ ; df = 5;  $p < 0,001$ ).

Razlika v oceni pogostosti je tudi pri sodelovanju s starši ( $\chi^2 = 13,430$ ; df = 3;  $p = 0,004$ ), kjer so sicer razlike manj izrazite kot v prejšnjih primerih, saj oboji zelo podobno ocenjujejo pogostost sodelovanja na dnevni in tedenski ravni. Razlike se kažejo pri pogostosti sodelovanja mesečno, ki je pogostejša pri osnovnošolskih razrednikih in nekajkrat letno, ki je pogostejša pri srednješolskih razrednikih. Pri ostalih nalogah statistično pomembnih razlik med obema skupinama razrednikov nismo ugotovili.

Da se osnovnošolski razredniki ukvarjajo z navedenimi nalogami dnevno, srednješolski pa tedensko ali manj, lahko pripišemo razlikam v naravi dela med osnovno in srednjo šolo oz. različni intenzivnost stika razrednika z učenci/dijaki. V osnovni šoli so denimo razredniki z učenci bolj pogosto v stiku, zato naloge opravljajo pogosteje oziroma sproti. V srednji šoli pa imajo razredniki z dijaki manj neposrednih ur, naloge se izvajajo bolj periodično in v koordinaciji z drugimi predmetnimi učitelji.

Udeleženci so imeli tudi možnost navesti »drugo«, torej naloge, ki jih nismo vnaprej predvideli. Izmed 90 razrednikov, ki so označili to možnost, je 38 takih, ki so tudi navedli, za katero drugo nalogo gre. Nekatere od teh nalog bi lahko umestili v že predlagane kategorije, a so se razredniki odločili za ločen zapis, npr. »medosebni odnosi« k skrbi za oblikovanje oddelčne skupnosti. Med njimi je 15 odgovorov vsebovalo neko obliko pogovora, podpore ali pomoči (npr. pogovori s posamezniki in

celim oddelkom, poslušanje dijakov, individualna podpora, reševanje stisk učencev). V štirih odgovorih je bila izpostavljena motivacijska vloga (npr. razni motivacijski prijemi; spodbuda učencev). Štirje udeleženci so navedli organizacijo dni dejavnosti ali šolskih prireditev, trije sodelovanje z zunanjimi ustanovami, dva informiranje. Nekaj je bilo edinstvenih odgovorov: »skrbim za njihovo zdravje, čistim rane, dajem obliže, brišem iz nosa ipd.«; »sodelujem v aktivu razrednikov; spremstvo učencev; pomoč tujcem«. Vsi ti preostali odgovori nakazujejo, da je delo razrednika kompleksno in poteka na različnih ravneh delovanja.

Nadalje nas je zanimalo, ali razredniki svoje naloge opravljajo samo v okviru ur oddelčne skupnosti ali tudi v okviru ur rednega pouka, ki ga imajo z učenci. Rezultati so prikazani v tabeli 69.

Tabela 69: Opravljanje nalog razrednika v okviru ur oddelčne skupnosti ali izven – odgovori razrednikov

Naloge razrednika		n	samo v okviru ur oddelčne skupnosti	tudi v okviru ur rednega pouka
Povezovalna naloga (npr. obveščam učence o splošnem dogajanju na šoli, podam informacije za starše);	<b>VSI</b>	<b>356</b>	<b>7,9%</b>	<b>92,1%</b>
	OŠ	271	5,2%	94,8%
	SŠ	85	16,5%	83,5%
posredovalna naloga (npr. posredujem v problemskih situacijah, konfliktih);	<b>VSI</b>	<b>355</b>	<b>10,1%</b>	<b>89,9%</b>
	OŠ	271	7,4%	92,6%
	SŠ	84	19,0%	81,0%
vzgojna naloga (npr. pri uri organiziram situacije, v katerih učenci razjasnjujejo vrednote, prevzemajo odgovornost za svoja ravnanja in odločitve);	<b>VSI</b>	<b>355</b>	<b>16,6%</b>	<b>83,4%</b>
	OŠ	270	12,2%	87,8%
	SŠ	85	30,6%	69,4%
animatorska naloga (npr. spodbujam učence, da sodelujejo v različnih skupnih aktivnostih šole, npr. proslave);	<b>VSI</b>	<b>356</b>	<b>25,8%</b>	<b>74,2%</b>
	OŠ	271	22,9%	77,1%
	SŠ	85	35,3%	64,7%
administrativna naloga (npr. opravičujem odsotnost);	<b>VSI</b>	<b>352</b>	<b>44,3%</b>	<b>55,7%</b>
	OŠ	267	39,7%	60,3%
	SŠ	85	58,8%	41,2%
načrtovalska naloga (npr. odločanje o skupnih akcijah, končnem izletu).	<b>VSI</b>	<b>354</b>	<b>48,3%</b>	<b>51,7%</b>
	OŠ	269	44,2%	55,8%
	SŠ	85	61,2%	38,8%

Iz tabele lahko razberemo, da mnogi razredniki svojih nalog ne opravljajo le v okviru ur oddelčne skupnosti, ampak tudi v okviru ur rednega pouka. Najpogosteje to velja za naloge informiranja in povezovanja, kar lahko razlagamo s pomenom hitrega pretoka informacij, ki ne more čakati na uro oddelčne skupnosti čez en teden ali dva. Prav tako v okviru ur rednega pouka velik delež razrednikov posreduje v problemskih

situacijah ali konfliktih in opravlja vzgojne in animatorske naloge. Med razredniki v osnovnih in srednjih šolah so se pokazale statistično pomembne razlike v načinu izvajanja nalog pri vseh nalogah:

- povezovalna naloga:  $\chi^2 = 11,41$  (df = 1; p = 0,001)
- vzgojna naloga:  $\chi^2 = 15,74$  (df = 1; p < 0,001)
- animatorska naloga:  $\chi^2 = 5,20$  (df = 1; p = 0,023)
- načrtovalska naloga:  $\chi^2 = 7,42$  (df = 1; p = 0,006)
- posredovalna naloga:  $\chi^2 = 9,58$  (df = 1; p = 0,002)
- administrativna naloga:  $\chi^2 = 9,55$  (df = 1; p = 0,002)

Srednješolski razredniki v manjšem deležu kot osnovnošolski opravljajo razredniške naloge v okviru ur rednega pouka, čeprav so deleži še vedno precej visoki (npr. 41,2 in 38,8 % srednješolskih razrednikov opravlja administrativne in načrtovalske naloge tudi v okviru ur rednega pouka).

Razrednike smo še prosili, da podajo oceno, koliko časa povprečno v enem tednu porabijo za delo razrednika, brez upoštevanja ure oddelčne skupnosti, ki je na urniku. Njihove ocene so prikazane v Tabeli 70 in kažejo, da se delo razrednika močno vključuje v njihov delovni čas. Izračunali smo še povprečje, ki je za vse skupaj 4 ure na teden (OŠ 4,1 in SŠ 3,9), pri čemer je bil najvišja podana ocena 16 ur na teden (OŠ 15 in SŠ 16 ur na teden).

Tabela 70: Porabljen čas za delo razrednika (brez upoštevanja ure oddelčne skupnosti)

Porabljen čas za delo razrednika (brez upoštevanja ure oddelčne skupnosti)	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
1 uro na teden	17	4,9%	15	5,7%	2	2,4%
2 uri na teden	90	25,7%	65	24,5%	25	29,4%
3 ure na teden	87	24,9%	65	24,5%	22	25,9%
4 ure na teden	36	10,3%	22	8,3%	14	16,5%
5 ur na teden	66	18,9%	56	21,1%	10	11,8%
več kot 5 ur na teden	54	15,4%	42	15,8%	12	14,1%
<b>Skupaj</b>	<b>350</b>	<b>100,0%</b>	<b>265</b>	<b>100,0%</b>	<b>85</b>	<b>100,0%</b>

Tudi učence in dijake smo vprašali, ali se njihov razrednik ukvarja z nalogami razrednika tudi izven ur oddelčne skupnosti. Odgovori učencev in dijakov, ki so prikazani v tabeli 71, potrjujejo odgovore razrednikov, saj v precej visokih odstotkih (skupaj 82,8 %) ocenjujejo, da njihov razrednik pri urah svojega predmeta opravlja tudi naloge razrednika.

Tabela 71: Opravljanje nalog razrednika v okviru ur oddelčne skupnosti ali izven – odgovori učencev in dijakov

Ali razrednik pri svojem predmetu (npr. pri matematiki, angleščini itd.) opravlja delo razrednika?	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Da.	1052	82,8%	879	84,0%	173	77,2%
Ne.	219	17,2%	168	16,0%	51	22,8%
<b>Skupaj</b>	<b>1271</b>	<b>100,0%</b>	<b>1047</b>	<b>100,0%</b>	<b>224</b>	<b>100,0%</b>

Razlike v opravljanju nalog razrednika pri svojem predmetu med učenci in dijaki so statistično pomembne ( $\chi^2 = 5,85$ ;  $df = 1$ ;  $p = 0,016$ ), pri čemer osnovnošolski razredniki pogosteje kot srednješolski opravljajo naloge razrednika tudi v okviru ur rednega pouka.

Učence in dijake smo tudi vprašali, katere od nalog njihov razrednik opravlja tudi v času rednega pouka. Njihovi odgovori so prikazani v tabeli 72 in kažejo, da tudi v času rednega pouka razredniki obveščajo učence o dogajanju na šoli, podajajo informacije za starše in posredujejo v problemskih situacijah in konfliktih. Tukaj znova lahko vidimo pripravljenost razrednikov za prožno odzivanje na aktualne dogodke in zahteve. Preverili smo statistično pomembnost razlik med odgovori osnovnošolcev in srednješolcev. Analiza je pokazala, da med njimi ni statistično pomembnih razlik razen za odgovor: »Pri uri organizira razprave, v katerih se pogovarjamo o tem, kaj je prav in kaj ne.« ( $\chi^2 = 10,50$ ;  $df = 1$ ;  $p = 0,015$ ).

Tabela 72: Opravljanje nalog razrednika izven ur oddelčne skupnosti – odgovori učencev in dijakov

Kaj od spodaj navedenega?	VSI (n = 1047)		OŠ (n = 874)		SŠ (n = 173)	
	f	%	f	%	f	%
Obvešča nas o splošnem dogajanju na šoli.	840	80,2%	702	80,3%	138	79,8%
Podaja nam informacije za starše.	736	70,3%	617	70,6%	119	68,8%
Posreduje v problemskih situacijah in konfliktih.	688	65,7%	578	66,1%	110	63,6%
Pri uri organizira razprave, v katerih se pogovarjamo o tem, kaj je prav in kaj ne.	624	59,6%	540	61,8%	84	48,6%
Spodbuja nas, da sodelujemo v različnih skupnih aktivnostih šole (npr. proslave ipd).	607	58,0%	518	59,3%	89	51,4%
Opravičuje odsotnost.	607	58,0%	510	58,4%	97	56,1%
Odločamo se o skupnih akcijah našega oddelka (npr. športni dan, končni izlet).	582	55,6%	500	57,2%	82	47,4%
Drugo	58	5,5%	51	5,8%	7	4,0%

Če sedaj odgovore razrednikov in učencev ter dijakov obravnavamo skupaj, nam njihovi odgovori kažejo precej jasno sliko glede količine časa, ki je potreben za

opravljanje razrednikih nalog in presega predvideno uro na teden ali dva. Takšen rezultat lahko razumemo tako, da se razredniki prožno odzivajo glede na sprotne potrebe, ki se pojavijo v oddelku. Ker se v isti osebi prepleta več različnih vlog (učitelj, razrednik), je seveda razumljivo, da se pri svojem delu ne omejuje na formalno predviden čas za opravljanje nalog, ki izhajajo iz vloge razrednika. Po drugi strani pa je lahko to težava zaradi kakovosti opravljanja učiteljske vloge, če se čas, ki je v osnovi namenjen poučevanju, preda nalogam, ki se tičejo organizacije življenja v oddelčni skupnosti. Odgovori razrednikov kot njihovih učencev/dijakov nam jasno kažejo, da je opravljanje nalog razrednika časovno razpršeno, saj presega ure oddelčne skupnosti in posega v ure rednega pouka in preostali delovni čas učiteljev razrednikov.

Če dobljene rezultate primerjamo z namenom ur oddelčne skupnosti, kot ga opredeljujejo smernice za delo učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti (Programske smernice ..., 2005), so te ure zamišljene kot prostor, v katerem se oddelek ukvarja s samim seboj, torej kot načrtovan čas za oblikovanje ciljev skupnosti, predelavo napetosti, evalvacijo odnosov in grajenje oddelčne klime. Bečaj (2001) denimo poudarja, da oddelčna skupnost potrebuje poseben čas, namenjen obravnavi odnosov, vrednot in skupinskih procesov, saj se ti ob redkejših srečanjih hitro pretrgajo in jih je treba vedno znova vzpostavljati. Rezultati pričujoče raziskave (prim. tudi Gregorčič Mrvar idr., 2024) potrjujejo, da so večini učencev in dijakov ure oddelčne skupnosti všeč, zlasti zaradi možnosti pogovora, sprostitev, socialnih interakcij in tudi reševanja morebitnih težav v oddelku. To lahko pomeni, da če se razrednikove naloge v veliki meri premikajo v prostor rednega pouka, obstaja nevarnost, da se namen ur oddelčne skupnosti izgubi – namesto skupinskega, preventivnega in participativnega dela se naloge izvajajo bolj individualno in ad hoc. To je torej po eni strani funkcionalno, kot odziv na sprotne potrebe, po drugi strani pa lahko ogrozi izvorni namen ur oddelčne skupnosti, namreč, da se skupnost načrtno in celostno ukvarja s sabo.

Hkrati podatki razkrivajo razlike med osnovnošolskimi in srednješolskimi razredniki: slednji pogosteje opravljajo naloge izključno pri urah oddelčne skupnosti, osnovnošolski pa jih v večji meri prepletajo z rednim poukom. To lahko razumemo kot posledico drugačne organizacije pouka ter drugačnega dožemanja vloge oddelčne skupnosti na obeh šolskih ravneh.

### **Ocena pomembnosti posameznih nalog razrednika**

Ob preučevanju nalog razrednika smo ravnateljem, svetovalnim delavcem in učencem oz. dijakom postavili vprašanje, kako ocenjujejo pomembnost nalog razrednika. Pomembnost nalog so anketiranci ocenjevali na lestvici od 1 do 7, s pomenom: 1 – sploh ni pomembno do 7 – izjemno pomembno. Najprej prikazujemo ocene pomembnosti nalog s perspektive ravnateljev.

Tabela 73: Pomembnost različnih nalog razrednika s perspektive ravnateljcev

Pomembnost opravljanja nalog razrednika		n	Sploh ni pomembno			Izjemno pomembno			
			1	2	3	4	5	6	7
Spodbujanje razvoja učencev in njihovega učenja;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>2,3%</b>	<b>8,2%</b>	<b>29,7%</b>	<b>59,8%</b>
	OŠ	180	0,0%	0,0%	0,0%	1,7%	7,8%	30,0%	60,6%
	SŠ	39	0,0%	0,0%	0,0%	5,1%	10,3%	28,2%	56,4%
skrb za povezanost med učenci ter spodbudno učno klimo v oddelku;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>0,5%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>1,4%</b>	<b>2,3%</b>	<b>19,6%</b>	<b>76,3%</b>
	OŠ	180	0,6%	0,0%	0,0%	1,1%	1,7%	19,4%	77,2%
	SŠ	39	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%	5,1%	20,5%	71,8%
suvereno reševanje učno-vzgojnih problemov v oddelku;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,9%</b>	<b>7,3%</b>	<b>26,0%</b>	<b>65,8%</b>
	OŠ	180	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	6,1%	24,4%	68,3%
	SŠ	39	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	12,8%	33,3%	53,8%
samostojno posredovanje in ukrepanje pri reševanju konfliktov med različnimi deležniki (med učenci v oddelku, učenci in učitelji, učitelji in starši ipd.);	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,5%</b>	<b>4,1%</b>	<b>7,8%</b>	<b>32,9%</b>	<b>54,8%</b>
	OŠ	180	0,0%	0,0%	0,6%	3,3%	8,9%	33,3%	53,9%
	SŠ	39	0,0%	0,0%	0,0%	7,7%	2,6%	30,8%	59,0%
skrb za skupno reševanje problemov oddelka s člani oddelčnega učiteljskega zbora;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,5%</b>	<b>1,8%</b>	<b>11,0%</b>	<b>33,3%</b>	<b>53,4%</b>
	OŠ	180	0,0%	0,0%	0,6%	2,2%	11,1%	34,4%	51,7%
	SŠ	39	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,3%	28,2%	61,5%
redno informiranje staršev o dogajanju v oddelčni skupnosti in o posameznem učencu;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>0,5%</b>	<b>0,5%</b>	<b>1,8%</b>	<b>3,7%</b>	<b>11,4%</b>	<b>29,2%</b>	<b>53,0%</b>
	OŠ	180	0,6%	0,0%	2,2%	3,9%	11,7%	31,1%	50,6%
	SŠ	39	0,0%	2,6%	0,0%	2,6%	10,3%	20,5%	64,1%
izvajanje formalnih oblik sodelovanja s starši (govorilne ure, roditeljski sestanki);	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,5%</b>	<b>0,0%</b>	<b>2,3%</b>	<b>5,0%</b>	<b>26,9%</b>	<b>65,3%</b>
	OŠ	180	0,0%	0,6%	0,0%	1,7%	6,1%	26,7%	65,0%
	SŠ	39	0,0%	0,0%	0,0%	5,1%	0,0%	28,2%	66,7%
organizacija in izvajanje neformalnih oblik sodelovanja s starši (delavnice, pikniki ipd.);	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>3,7%</b>	<b>6,8%</b>	<b>17,8%</b>	<b>25,1%</b>	<b>24,2%</b>	<b>11,4%</b>	<b>11,0%</b>
	OŠ	180	3,9%	6,7%	17,8%	22,2%	24,4%	12,8%	12,2%
	SŠ	39	2,6%	7,7%	17,9%	38,5%	23,1%	5,1%	5,1%
skrbno urejanje dokumentacije oddelčne skupnosti;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>1,4%</b>	<b>7,8%</b>	<b>11,4%</b>	<b>32,4%</b>	<b>47,0%</b>
	OŠ	180	0,0%	0,0%	1,7%	6,7%	11,7%	31,7%	48,3%
	SŠ	39	0,0%	0,0%	0,0%	12,8%	10,3%	35,9%	41,0%
skrb za zakonitost postopkov;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,9%</b>	<b>0,9%</b>	<b>6,8%</b>	<b>21,9%</b>	<b>69,4%</b>
	OŠ	180	0,0%	0,0%	1,1%	1,1%	6,7%	22,8%	68,3%
	SŠ	39	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	7,7%	17,9%	74,4%



Pomembnost opravljanja nalog razrednika		n	Sploh ni pomembno			Izjemno pomembno			
			1	2	3	4	5	6	7
načrtovanje dela oddelčne skupnosti;	VSI	219	0,5%	0,0%	0,0%	2,7%	11,4%	26,9%	58,4%
	OŠ	180	0,6%	0,0%	0,0%	2,2%	9,4%	26,1%	61,7%
	SŠ	39	0,0%	0,0%	0,0%	5,1%	20,5%	30,8%	43,6%
sodelovanje pri oblikovanju individualiziranih programov za delo z učenci z različnimi statusi (učenci s posebnimi potrebami, nadarjenimi učenci, priseljenci, športniki ipd.);	VSI	218	0,5%	0,5%	0,5%	3,2%	17,0%	33,9%	44,5%
	OŠ	180	0,6%	0,6%	0,6%	3,3%	14,4%	35,6%	45,0%
	SŠ	38	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%	28,9%	26,3%	42,1%
izvajanje preventivnih dejavnosti;	VSI	219	0,5%	0,9%	1,4%	7,8%	20,1%	36,5%	32,9%
	OŠ	180	0,6%	1,1%	1,1%	6,7%	18,3%	36,1%	36,1%
	SŠ	39	0,0%	0,0%	2,6%	12,8%	28,2%	38,5%	17,9%
izvajanje dejavnosti za poklicni razvoj in nadaljnje izobraževanje (npr. spoznavanje sebe in različnih poklicev);	VSI	219	0,9%	0,9%	4,6%	21,5%	27,9%	27,4%	16,9%
	OŠ	180	1,1%	1,1%	3,9%	17,8%	27,8%	30,0%	18,3%
	SŠ	39	0,0%	0,0%	7,7%	38,5%	28,2%	15,4%	10,3%
obravnavanje aktualnih dogodkov v oddelčni skupnosti (npr. o begunski tematiki, smrti v družini, samomoru, naravnih nesrečah);	VSI	218	0,5%	1,4%	3,2%	6,0%	20,2%	31,2%	37,6%
	OŠ	179	0,6%	1,7%	2,2%	6,1%	18,4%	31,8%	39,1%
	SŠ	39	0,0%	0,0%	7,7%	5,1%	28,2%	28,2%	30,8%
sodelovanje s šolsko svetovalno službo.	VSI	218	0,5%	0,5%	0,0%	0,0%	3,7%	24,3%	71,1%
	OŠ	179	0,6%	0,6%	0,0%	0,0%	3,9%	25,1%	69,8%
	SŠ	39	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%	20,5%	76,9%

Analiza podatkov o pomembnosti različnih nalog razrednika po mnenju ravnateljev razkriva, da so v splošnem vse naloge ocenjene kot pomembne. Najbolj pomembno nalogo po mnenju ravnateljev predstavlja skrb za povezanost med učenci ter spodbudno učno klimo v oddelku (oceno 7 je podalo 76,3 % in oceni 6 in 7 je podalo 95,9 % ravnateljev), sledijo sodelovanje s šolsko svetovalno službo, saj jo kot izjemno pomembno označuje 71,1 % (skupaj oceni 6 in 7 podalo 95,4 %) vseh anketirancev.

Sledijo naloge razrednikov:

- izvajanje formalnih oblik sodelovanja s starši (oceni 6 in 7 podalo 92,2 % anketirancev),
- suvereno reševanje učno-vzgojnih problemov v oddelku (oceni 6 in 7 podalo 91,8 % anketirancev),
- skrb za zakonitost postopkov, kjer jo kot izjemno pomembno z ocenama 6 in 7 ocenjuje 91,3 % vseh anketiranih ravnateljev.

Zelo visoko je ocenjena tudi naloga spodbujanje razvoja učencev in njihovega učenja, ki jo kot izjemno pomembno z ocenama 6 in 7 označuje 89,5 % vseh anketirancev, sledijo samostojno posredovanje in ukrepanje pri reševanju konfliktov med različnimi deležniki (oceni 6 in 7: 87,7 % ravnateljjev), skrb za skupno reševanje problemov oddelka s člani oddelčnega učiteljskega zbora (oceni 6 in 7: 86,7 % ravnateljjev), načrtovanje dela oddelčne skupnosti (oceni 6 in 7: 85,3 % ravnateljjev). Prav tako so visoko po pomembnosti ocenjene naloge: redno informiranje staršev o dogajanju v oddelčni skupnosti in o posameznem učencu (oceni 6 in 7: 82,2 % ravnateljjev), skrbno urejanje dokumentacije oddelčne skupnosti (oceni 6 in 7: 79,4 %) in sodelovanje pri oblikovanju individualiziranih programov za delo z učenci z različnimi statusi (oceni 6 in 7: 78,4 % ravnateljjev).

Še vedno pomembne, a le nekoliko nižje, pa so ocenjene naslednje naloge razrednika: izvajanje preventivnih dejavnosti; izvajanje dejavnosti za poklicni razvoj in nadaljnje izobraževanje; obravnava aktualnih dogodkov v oddelčni skupnosti. Nekoliko manjši pomen je pripisan tudi neformalnim oblikam sodelovanja s starši.

Razlike med ravnatelji osnovnih in srednjih šol se kažejo pri dveh postavkah: načrtovanje dela oddelčne skupnosti ( $t = 2,090$ ;  $df = 217$ ;  $p = 0,038$ ) in izvajanje dejavnosti za poklicni razvoj in nadaljnje izobraževanje (npr. spoznavanje sebe in različnih poklicev) ( $t = 2,377$ ;  $df = 217$ ;  $p = 0,018$ ). Pri obeh postavkah osnovnošolski ravnatelji pripisujejo nekoliko višje ocene pomembnosti kot v srednji šoli (povprečne ocene prve postavke:  $\bar{x}_{OŠ} = 6,45$ ;  $\bar{x}_{SŠ} = 6,13$  in druge postavke  $\bar{x}_{OŠ} = 5,33$ ;  $\bar{x}_{SŠ} = 4,82$ ).

Nadalje nas je zanimalo, kako šolski svetovalni delavci ocenjujejo pomembnost posameznih nalog razrednika. Rezultate prikazujemo v naslednji tabeli.

Tabela 74: Pomembnost različnih nalog razrednika s perspektive šolskih svetovalnih delavcev

Pomembnost opravljanja nalog razrednika		n	Sploh ni pomembno			Izjemno pomembno			
			1	2	3	4	5	6	7
Spodbujanje razvoja učencev in njihovega učenja;	VSI	229	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%	9,6%	29,3%	60,3%
	OŠ	163	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%	6,7%	32,5%	60,1%
	SŠ	66	0,0%	0,0%	0,0%	1,5%	16,7%	21,2%	60,6%
skrb za povezanost med učenci ter spodbudno učno klimo v oddelku;	VSI	229	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,1%	12,2%	84,7%
	OŠ	163	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,7%	11,0%	85,3%
	SŠ	66	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,5%	15,2%	83,3%
suvereno reševanje učno-vzgojnih problemov v oddelku;	VSI	229	0,0%	0,4%	0,0%	0,9%	8,3%	29,7%	60,7%
	OŠ	163	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%	6,1%	28,2%	65,0%
	SŠ	66	0,0%	1,5%	0,0%	1,5%	13,6%	33,3%	50,0%



Pomembnost opravljanja nalog razrednika		n	Sploh ni pomembno				Izjemno pomembno			
			1	2	3	4	5	6	7	
samostojno posredovanje in ukrepanje pri reševanju konfliktov med različnimi deležniki (npr. med učenci v oddelku, učenci in učitelji, učitelji in starši);	VSI	229	0,4%	0,0%	0,4%	6,1%	18,8%	30,6%	43,7%	
	OŠ	163	0,0%	0,0%	0,6%	6,7%	13,5%	30,7%	48,5%	
	SŠ	66	1,5%	0,0%	0,0%	4,5%	31,8%	30,3%	31,8%	
skrb za skupno reševanje problemov oddelka s člani oddelčnega učiteljskega zbora;	VSI	229	0,4%	0,0%	0,0%	1,7%	13,5%	31,4%	52,8%	
	OŠ	163	0,0%	0,0%	0,0%	2,5%	12,9%	30,7%	54,0%	
	SŠ	66	1,5%	0,0%	0,0%	0,0%	15,2%	33,3%	50,0%	
redno informiranje staršev o dogajanju v oddelčni skupnosti in o posameznem učencu;	VSI	229	0,0%	0,4%	1,7%	6,1%	18,8%	21,4%	51,5%	
	OŠ	163	0,0%	0,0%	0,6%	4,9%	16,0%	20,2%	58,3%	
	SŠ	66	0,0%	1,5%	4,5%	9,1%	25,8%	24,2%	34,8%	
izvajanje formalnih in neformalnih oblik sodelovanja s starši;	VSI	229	0,4%	0,4%	1,7%	8,3%	31,0%	30,1%	27,9%	
	OŠ	163	0,0%	0,6%	1,8%	7,4%	26,4%	32,5%	31,3%	
	SŠ	66	1,5%	0,0%	1,5%	10,6%	42,4%	24,2%	19,7%	
skrb za zakonitost postopkov;	VSI	228	0,4%	0,4%	1,8%	6,1%	17,5%	31,1%	42,5%	
	OŠ	162	0,0%	0,6%	1,9%	6,8%	16,7%	26,5%	47,5%	
	SŠ	66	1,5%	0,0%	1,5%	4,5%	19,7%	42,4%	30,3%	
načrtovanje dela oddelčne skupnosti;	VSI	228	0,0%	0,0%	1,8%	2,2%	10,1%	35,5%	50,4%	
	OŠ	162	0,0%	0,0%	0,6%	1,9%	6,2%	38,3%	53,1%	
	SŠ	66	0,0%	0,0%	4,5%	3,0%	19,7%	28,8%	43,9%	
oblikovanje individualiziranih programov za delo z učenci z različnimi statusi (učenci s posebnimi potrebami, nadarjenimi učenci, priseljenci, športniki ipd.);	VSI	229	0,4%	0,9%	6,1%	10,0%	25,3%	30,1%	27,1%	
	OŠ	163	0,0%	0,6%	3,7%	9,2%	25,8%	29,4%	31,3%	
	SŠ	66	1,5%	1,5%	12,1%	12,1%	24,2%	31,8%	16,7%	
izvajanje preventivnih dejavnosti;	VSI	229	0,4%	0,0%	1,3%	10,9%	26,2%	31,9%	29,3%	
	OŠ	163	0,0%	0,0%	0,6%	9,8%	23,3%	32,5%	33,7%	
	SŠ	66	1,5%	0,0%	3,0%	13,6%	33,3%	30,3%	18,2%	
izvajanje dejavnosti za poklicni razvoj in nadaljnje izobraževanje (npr. spoznavanje sebe in različnih poklicev);	VSI	229	0,9%	3,5%	12,2%	24,9%	30,6%	20,5%	7,4%	
	OŠ	163	1,2%	2,5%	11,0%	22,1%	33,1%	22,7%	7,4%	
	SŠ	66	0,0%	6,1%	15,2%	31,8%	24,2%	15,2%	7,6%	
obravnavanje aktualnih dogodkov v oddelčni skupnosti (npr. o begunski tematiki, smrti v družini,	VSI	229	0,0%	0,4%	1,7%	12,7%	27,5%	32,3%	25,3%	
	OŠ	163	0,0%	0,0%	2,5%	11,7%	28,2%	30,1%	27,6%	



Pomembnost opravljanja nalog razrednika		n	Sploh ni pomembno			Izjemno pomembno			
			1	2	3	4	5	6	7
samomoru, naravnih nesrečah);	SŠ	66	0,0%	1,5%	0,0%	15,2%	25,8%	37,9%	19,7%
urejanje oddelčne dokumentacije (pisanje zapisnikov, vpisovanje v eAsistenta ali Lo.Polis ipd.);	<b>VSI</b>	<b>229</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,9%</b>	<b>4,8%</b>	<b>7,4%</b>	<b>20,1%</b>	<b>27,5%</b>	<b>39,3%</b>
	OŠ	163	0,0%	0,6%	6,1%	4,9%	19,6%	26,4%	42,3%
	SŠ	66	0,0%	1,5%	1,5%	13,6%	21,2%	30,3%	31,8%
sodelovanje s šolsko svetovalno službo.	<b>VSI</b>	<b>229</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>5,7%</b>	<b>21,4%</b>	<b>72,9%</b>
	OŠ	163	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,7%	17,8%	78,5%
	SŠ	66	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,6%	30,3%	59,1%

Večino nalog razrednika so anketirani šolski svetovalni delavci ocenili kot zelo pomembne, a so nekatere naloge na splošno ocenjevali nekoliko nižje kot ravnatelji. To je pričakovano, saj so ravnatelji pedagoški vodenje v šoli in tako odgovorni za kakovost vzgojno-izobraževalnega dela v celoti, posredno torej tudi za kakovost dela in opravljene naloge razrednikov (Zakon o organizaciji ..., 2023).

Svetovalni delavci so sicer kot najbolj pomembne naloge razrednika ocenili naslednje:

- skrb za povezanost in ustrezno učno klimo: kot izjemno pomembna (ocena 7) naloga je bila podana s strani 84,7 % svetovalnih delavcev; oceno 6 in 7 skupaj pa jih je podalo 96,9 %;
- sodelovanje s šolsko svetovalno službo, kjer je oceno 7 podalo 72,9 % svetovalnih delavcev, oceni 6 in 7 skupaj pa 94,3 % anketirancev;
- suvereno reševanje učno-vzgojnih problemov: 60,7 % anketirancev je označilo nalogo kot izjemno pomembno (ocena 7), oceni 6 in 7 je podalo 90,4 % anketirancev;
- spodbujanje razvoja učencev in njihovega učenja: kot izjemno pomembno jo je označilo 60,3 %, skupaj z oceno 6 pa je pomembnost naloge ocenilo 89,6 % svetovalnih delavcev.

Tudi ostale naloge razrednikov so bile ocenjene kot pomembne, večinoma so jih svetovalni delavci ocenjevali z najvišjima ocenama 6 in 7. To so naloge: načrtovanje dela oddelčne skupnosti (oceni 6 in 7: 85,9 % svetovalnih delavcev), skrb za skupno reševanje problemov oddelka s člani oddelčnega učiteljskega zbora (oceni 6 in 7: 84,2 % svetovalnih delavcev), samostojno posredovanje in ukrepanje pri reševanju konfliktov med različnimi deležniki (oceni 6 in 7: 74,3 % svetovalnih delavcev). Sledijo skrb za zakonitost postopkov (oceni 6 in 7: 73,6 % svetovalnih delavcev), redno informiranje staršev o dogajanju v oddelčni skupnosti in o posameznem učencu (oceni 6 in 7: 72,9 % svetovalnih delavcev) in urejanje oddelčne dokumentacije (oceni 6 in 7: 66,8 % svetovalnih delavcev).

Okrog polovica svetovalnih delavcev kot pomembne ocenjuje tudi naslednje naloge: izvajanje preventivnih dejavnosti (oceni 6 in 7: 61,2 %), obravnavanje aktualnih dogodkov v oddelčni skupnosti (oceni 6 in 7: 57,6 %), oblikovanje individualiziranih programov za delo z učenci z različnimi statusi (oceni 6 in 7: 57,2 %) in izvajanje formalnih in neformalnih oblik sodelovanja s starši (oceni 6 in 7: 58 %).

Posebej področje izvajanje dejavnosti za poklicni razvoj in nadaljnje izobraževanje se po mnenju svetovalnih delavcev zdi srednje pomembno področje dela razrednikov (oceni 4 in 5: 55,5 %).

Statistično pomembne razlike med svetovalnimi delavci v osnovnih in srednjih šolah so se pokazale pri postavkah: suvereno reševanje učno-vzgojnih problemov v oddelku ( $t = 2,418$ ;  $df = 90,3$ ;  $p = 0,018$ ):  $\bar{x}_{OŠ} = 6,58$ ;  $\bar{x}_{SŠ} = 6,27$ ; samostojno posredovanje in ukrepanje pri reševanju konfliktov med različnimi deležniki (npr. med učenci v oddelku, učenci in učitelji, učitelji in starši) ( $t = 2,500$ ;  $df = 227$ ;  $p = 0,013$ ):  $\bar{x}_{OŠ} = 6,20$ ;  $\bar{x}_{SŠ} = 5,83$ ; redno informiranje staršev o dogajanju v oddelčni skupnosti in o posameznem učencu ( $t = 3,479$ ;  $df = 96,9$ ;  $p = 0,001$ ):  $\bar{x}_{OŠ} = 6,31$ ;  $\bar{x}_{SŠ} = 5,71$ ; izvajanje formalnih in neformalnih oblik sodelovanja s starši ( $t = 2,441$ ;  $df = 227$ ;  $p = 0,015$ ):  $\bar{x}_{OŠ} = 5,82$ ;  $\bar{x}_{SŠ} = 5,44$ ; načrtovanje dela oddelčne skupnosti ( $t = 2,520$ ;  $df = 90,9$ ;  $p = 0,013$ ):  $\bar{x}_{OŠ} = 6,41$ ;  $\bar{x}_{SŠ} = 6,05$ ; oblikovanje individualiziranih programov za delo z učenci z različnimi statusi (učenci s posebnimi potrebami, nadarjenimi učenci, priseljenci, športniki ipd.) ( $t = 3,107$ ;  $df = 227$ ;  $p = 0,002$ ):  $\bar{x}_{OŠ} = 5,74$ ;  $\bar{x}_{SŠ} = 5,18$ ; izvajanje preventivnih dejavnosti ( $t = 3,113$ ;  $df = 227$ ;  $p = 0,002$ ):  $\bar{x}_{OŠ} = 5,89$ ;  $\bar{x}_{SŠ} = 5,41$  in sodelovanje s šolsko svetovalno službo ( $t = 2,823$ ;  $df = 95,9$ ;  $p = 0,006$ ):  $\bar{x}_{OŠ} = 6,75$ ;  $\bar{x}_{SŠ} = 6,48$ . Pri vseh teh postavkah so ocene pomembnosti svetovalnih delavcev v osnovni šoli višje kot v srednji šoli, kar kaže na posebnosti dela na posameznih stopnjah šolanja in predvsem sodelovanja med različnimi deležniki v šoli, npr. v osnovni šoli so bolj v ospredju vprašanja in področja vzgojnega delovanja, sodelovanja s starši in s svetovalno službo (Gregorčič Mrvar idr., 2020; Kroflič idr., 2009; Kalin idr., 2009).

Nazadnje so pomembnost nalog razrednika ocenjevali tudi učenci in dijaki, prejeli so namreč vprašanje »Kako pomembno je zate, da razrednik opravlja naštetе naloge?«. Rezultati so prikazani v spodnji tabeli.

Tabela 75: Pomembnost različnih nalog razrednika s perspektive učencev/dijakov

Pomembnost opravljanja nalog razrednika		n	Sploh ni pomembno						
			1	2	3	4	5	6	7
Dobro poznavanje učencev v oddelku in spodbujanje našega razvoja;	VSI	1251	7,0%	3,2%	5,7%	9,8%	14,7%	18,2%	41,4%
	OŠ	1034	7,1%	2,4%	5,9%	10,5%	15,5%	18,9%	39,7%
	SŠ	217	6,9%	6,9%	4,6%	6,0%	11,1%	15,2%	49,3%
skrb za povezanost med učenci;	VSI	1249	6,6%	4,6%	5,4%	9,6%	15,1%	17,9%	40,7%
	OŠ	1032	6,4%	3,9%	5,1%	9,5%	15,1%	18,0%	42,0%



	SŠ	217	7,8%	8,3%	6,9%	10,1%	14,7%	17,5%	34,6%
samostojno posredovanje in ukrepanje pri reševanju različnih konfliktov (npr. med učenci v oddelku, učenci in učitelji, učitelji in starši);	<b>VSI</b>	<b>1252</b>	<b>6,8%</b>	<b>3,2%</b>	<b>6,0%</b>	<b>12,3%</b>	<b>15,3%</b>	<b>19,2%</b>	<b>37,3%</b>
	OŠ	1034	6,6%	2,6%	5,7%	13,2%	15,3%	20,0%	36,7%
	SŠ	218	7,8%	6,0%	7,3%	8,3%	15,1%	15,1%	40,4%
reševanje problemov oddelka s člani oddelčnega učiteljskega zbora;	<b>VSI</b>	<b>1247</b>	<b>9,5%</b>	<b>4,9%</b>	<b>6,9%</b>	<b>13,6%</b>	<b>15,7%</b>	<b>19,2%</b>	<b>30,3%</b>
	OŠ	1031	9,7%	4,4%	7,3%	14,2%	15,7%	19,7%	29,1%
	SŠ	216	8,3%	7,4%	5,1%	10,6%	15,7%	16,7%	36,1%
redno informiranje staršev o dogajanju v našem oddelku in o posameznem učencu;	<b>VSI</b>	<b>1245</b>	<b>10,2%</b>	<b>5,0%</b>	<b>7,9%</b>	<b>12,3%</b>	<b>17,3%</b>	<b>17,7%</b>	<b>29,7%</b>
	OŠ	1029	9,5%	4,3%	7,6%	12,8%	17,9%	18,5%	29,4%
	SŠ	216	13,4%	8,3%	9,3%	9,7%	14,4%	13,9%	31,0%
sodelovanje s starši (govorilne ure, roditeljski sestanki ipd.);	<b>VSI</b>	<b>1246</b>	<b>9,0%</b>	<b>4,9%</b>	<b>5,9%</b>	<b>10,9%</b>	<b>15,5%</b>	<b>20,7%</b>	<b>33,1%</b>
	OŠ	1029	9,0%	4,2%	5,6%	11,4%	16,4%	20,5%	32,8%
	SŠ	217	8,8%	8,3%	6,9%	8,8%	11,1%	21,7%	34,6%
izvenšolsko sodelovanje s starši (npr. delavnice, pikniki);	<b>VSI</b>	<b>1244</b>	<b>19,4%</b>	<b>8,4%</b>	<b>8,9%</b>	<b>12,0%</b>	<b>11,7%</b>	<b>13,7%</b>	<b>26,0%</b>
	OŠ	1028	17,5%	7,9%	9,4%	13,1%	11,8%	14,2%	26,1%
	SŠ	216	28,2%	10,6%	6,5%	6,5%	11,6%	11,1%	25,5%
delovanje v skladu z zakoni in predpisi.	<b>VSI</b>	<b>1243</b>	<b>10,2%</b>	<b>3,9%</b>	<b>4,7%</b>	<b>12,5%</b>	<b>13,4%</b>	<b>17,9%</b>	<b>37,4%</b>
	OŠ	1029	10,7%	3,3%	5,1%	13,6%	13,7%	18,0%	35,7%
	SŠ	214	7,9%	7,0%	3,3%	7,0%	11,7%	17,3%	45,8%

Učenci in dijaki so naloge razrednika po pomembnosti ocenjevali bolj razpršeno in so podali različne ocene glede pomembnosti nalog. Kot najpomembnejša naloga razrednika s perspektive učencev in dijakov je dobro poznavanje učencev v oddelku in spodbujanje njihovega razvoja, ki ji je nekoliko več kot polovica podala oceno 6 in 7 (59 % učencev in dijakov); predvsem dijaki (49,3 %) jo postavljajo najvišje – predstavlja najvišji delež med vsemi nalogami. Le nekaj učencev in dijakov jo označuje kot sploh nepomembno (7 %).

Druge visoko cenjene naloge, ki jim nekoliko več polovica namenja najvišji oceni 6 in 7 so: skrb za povezanost med učenci (oceni 6 in 7: 58,6 % učencev in dijakov), samostojno posredovanje in ukrepanje pri reševanju različnih konfliktov (oceni 6 in 7: 56,6 %), delovanje v skladu z zakoni in predpisi (oceni 6 in 7: 55,3 %) in sodelovanje s starši (oceni 6 in 7: 53,8 %).

Nekoliko nižje ocene o pomembnosti nalog razrednika (najvišjo oceno poda manj kot polovica učencev in dijakov) pripisujejo naslednjim nalogam: reševanje problemov

oddelka s člani oddelčnega učiteljskega zbora; redno informiranje staršev o dogajanju v oddelku; in izvenšolsko sodelovanje s starši (npr. pikniki, delavnice).

Razlike med učenci in dijaki so se pokazale pri naslednjih postavkah: skrb za povezanost med učenci ( $t = 2,631$ ;  $df = 297,5$ ;  $p = 0,009$ ) -  $\bar{x}_{O\dot{s}} = 5,45$ ;  $\bar{x}_{S\dot{s}} = 5,06$ ; izvenšolsko sodelovanje s starši (npr. delavnice, pikniki) ( $t = 2,399$ ;  $df = 293,8$ ;  $p = 0,017$ ) -  $\bar{x}_{O\dot{s}} = 4,41$ ;  $\bar{x}_{S\dot{s}} = 3,98$ ) in delovanje v skladu z zakoni in predpisi ( $t = -1,985$ ;  $df = 1.241$ ;  $p = 0,047$ ) -  $\bar{x}_{O\dot{s}} = 5,13$ ;  $\bar{x}_{S\dot{s}} = 5,43$ ). Pri prvih dveh postavkah so ocene pomembnosti nekoliko višje v osnovni šoli, pri tretji postavki v srednji šoli, kar ne preseneča glede na stopnjo šolanja in starost učencev/dijakov.

Ob analizi ocen vseh anketirancev bi lahko trdili, da vse tri skupine – svetovalni delavci, ravnatelji in učenci oz. dijaki – ocenjujejo podobne naloge razrednika kot najpomembnejše, vsi na prva mesta po pomembnosti postavljajo naloge, ki so neposredno povezane z učenci in dijaki – povezanost med učenci/dijaki, odnosi, oddelčna klima, skrb za razvoj učencev/dijakov, reševanje konfliktov ipd. Te naloge so najpogosteje višje ocenjene tako pri ravnateljih kot svetovalnih delavcih. Pa tudi učenci in dijaki najbolj cenijo naloge razrednika, ki so neposredno povezane z njimi osebno, kar smo lahko ugotovili pri analizi odgovorov učencev in dijakov (pogl. 3. 4. 4.). Ti so tako pri oceni pričakovanj do razrednika kot oceni zadovoljstva z njegovim delom izpostavljali kot pomembne tiste razrednikove osebne lastnosti, ki omogočajo vzpostavljanje dobrih medsebojnih odnosov. To pomeni, da vsi razrednika dojemajo predvsem kot osebo odnosa, ki mora imeti določene značilnosti in držo (npr. biti dostopna, empatična, vključujoča. Razrednik s tako naravnostjo lahko uspešno skrbi za skupinsko pripadnost in povezanost, ki sta ključni za ustvarjanje oddelčne skupnosti (Gregorčič Mrvar in Kalin, 2023). Številne raziskave (Barr, 2016; Resman, 2007, 2022) dokazujejo vlogo kakovostne socialne (oddelčne) klime in odnosov v oddelku kot pomembnega dejavnika v optimalnem razvoju kot učni uspešnosti učencev. V oddelčni skupnosti, ki jo sestavljajo raznoliki posamezniki, imajo učenci priložnost za osebno rast, učenje ter razvoj spretnosti, kot so komunikacija, medosebni odnosi, izražanje in sprejemanje čustev, oblikovanje ustreznega vedenja in odzivov, spoznavanje lastnih zmožnosti in omejitev v socialnih situacijah, vzpostavljanje (pozitivnih) odnosov z vrstniki in pomembnimi odraslimi, ter nudenje in sprejemanje podpore znotraj skupine (Jennings in Greenberg, 2009; Kalin, 2019, 2022; Peklaj in Pečjak, 2020; Resman, 2007, 2022). Raziskave (Qvortrup, 2016; Lesar, 2020) so pokazale tudi pozitivno povezavo med občutkom pripadnosti in učnim uspehom. Danska raziskava, ki je zajela 242 šol ter okoli 80.000 učencev in 10.000 strokovnih in administrativnih delavcev, je denimo ugotovila močno pozitivno korelacijo med doživeto vključenostjo in učno uspešnostjo učencev (prav tam). Oddelčna skupnost torej ni zgolj administrativna enota šole, ampak kompleksna mreža odnosov, v kateri se gradi občutek pripadnosti, varnosti, medsebojnega zaupanja in spoštovanja (Fan idr., 2011; Hamre in Pianta, 2007).

Kot izjemno pomembno nalogo razrednika so ravnatelji in svetovalni delavci postavili sodelovanje s šolsko svetovalno službo. To odraža njihovo pričakovanje, da razredniki ne delujejo osamljeno, ampak tesno sodelujejo z drugimi strokovnimi delavci v šoli, da skupaj oblikujejo šolsko klimo in podpirajo učence. Že na več mestih (npr. Gregorčič Mrvar idr., 2020; Gregorčič Mrvar in Kalin, 2023, 2024) smo poudarjali, da naj bi strokovni delavci v šoli, tudi razredniki, delovali v medsebojni sinergiji, saj tak pristop omogoča kakovostno vzgojno-izobraževalno delo v šoli v celoti, hkrati pa tudi hitrejšo zaznavo morebitnih težav učencev oz. dijakov in uspešnejše reševanje le-teh.

Svetovalni delavci so razredniku v podporo tudi pri skrbi za oblikovanje in vzdrževanje oddelčne skupnosti (Gregorčič Mrvar idr., 2020; Gregorčič Mrvar in Kalin, 2023). Na področju oblikovanja ustrezne oddelčne klime se tako razredniki kot vsi učitelji soočajo s številnimi izzivi, vprašanji in problemskimi situacijami, pri katerih potrebujejo na eni strani podporo, usmeritev ali pomoč, na drugi strani pa predvsem sogovornika in sodelavca, s pomočjo katerega se bodo z vprašanji in izzivi bolj učinkovito soočali in jih razreševali. Razredniku bo dragocena podpora svetovalnega delavca tako v fazi analiziranja začetnega stanja kot pri načrtovanju ustreznih rešitev, uvajanju določenih sprememb ter pri evalvaciji dela oz. rezultatov. Na drugi strani pa je razrednik pomemben sogovorniki svetovalnim delavcem, saj so skupaj nosilci pedagoško razvojno-preventivnega delovanja in tako bistveni za gradnjo varnega, spodbudnega in vključujočega šolskega okolja (Gregorčič Mrvar idr., 2020; Programske smernice ..., 2024).

Hkrati lahko svetovalni delavci določene naloge svetovalne službe kakovostno in uspešno izvajajo le v sodelovanju z razredniki in učitelji. Med te sodijo tudi nekatere naloge razrednika, ki so jih sicer tako ravnatelji kot svetovalni delavci ocenjevali kot nekoliko manj pomembne (npr. izvajanje preventivnih dejavnosti; obravnavanje aktualnih dogodkov v oddelčni skupnosti; oblikovanje individualiziranih programov za delo z učenci z različnimi statusi), ki so v domeni vseh strokovnih delavcev v šoli in jih kakovostno izvajajo le v medsebojnem sodelovanju. Naštete naloge (preventivno delovanje, poklicna/karierna orientacija ipd.) so namreč tudi temeljne naloge svetovalne službe, ki pa jih, kot predvideva tudi temeljni strokovni dokument za delovanje svetovalne službe (Programske smernice ..., 2008a, 2008b, 2024), izvajajo v sodelovanju z vsemi učitelji v šoli, pa tudi v sodelovanju s starši in zunanjimi strokovnjaki oz. institucijami. Če ponazorimo na primeru karierne dejavnosti v šoli; predlog smernic za načrtovanje in izvajanje karierne orientacije v šolah (gl. npr. Bezić, 2016; Gregorčič Mrvar idr., 2021; Štremfel in Lovšin, 2015) denimo na šoli predpostavlja oblikovanje tima strokovnih delavcev za načrtovanje, izvajanje, spremljanje in vrednotenje uspešnosti karierne orientacije. V okviru timsko oblikovanega načrta za izvajanje orientacije na nivoju šole naj bi se opredelile temeljne dejavnosti, odgovorni nosilci, izvajalci, sodelavci na šoli ter zunanji sodelavci. V tem načrtu je pomembno sodelovanje vseh strokovnih delavcev, posebej razrednikov in učiteljev, in vključevanje dejavnosti karierne orientacije pri izvajanju razrednih ur, pri

načrtovanju in izvajanju pouka obveznih in izbirnih predmetov ter v okviru drugih vzgojno-izobraževalnih dejavnosti (v osnovni šoli denimo naravoslovne, tehniške, kulturne, športne dejavnosti, v srednji šoli - interesne dejavnosti in obvezne izbirne vsebine).

Naslednja naloge razrednika, ki jih ravnatelji, svetovalni delavci in učenci oz. dijaki visoko ocenjujejo so: suvereno reševanje učno-vzgojnih problemov v oddelku; skrb za skupno reševanje problemov oddelka s člani oddelčnega učiteljskega zbora; samostojno posredovanje in ukrepanje pri reševanju konfliktov med različnimi deležniki. Tudi večina učencev in dijakov nalogo »samostojno posredovanje in ukrepanje pri reševanju različnih konfliktov (npr. med učenci v oddelku, učenci in učitelji, učitelji in starši)« uvršča med pomembne naloge razrednika. Gregorčič Mrvar in Kalin (2023) izpostavljata, da je ena pomembnih tem pri delu z oddelčno skupnostjo vzgojna in vedenjska problematika. V literaturi, ki se ukvarja z vprašanji vzgojno-disciplinskih težav, retributivno logiko formalnega sankcioniranja prekrškov, ki je dolgo veljala za edino pravično reagiranje na nezaželeno vedenje, danes uspešno nadomeščajo celoviti restorativni pristopi, zgrajeni na predpostavki, da morajo biti vse stranke v sporu vključene v reševanje konflikta in iskanje pravičnega povračila nastalih škodljivih posledic dejanj (Kroflič, 2019). Ti programi naj bi »spodbujali miroljubno reševanje konfliktov, promovirali strpnost in inkluzivnost, gradili spoštovanje do različnosti in promovirali odgovorne skupnostne prakse« (Handbook on Restorative Justice Programmes, 2006, str. 5). Tu bi ponovno želeli opozoriti na pozitiven pomen uvajanja dveh ključnih restorativnih metod, mediacije in restitucije, ki pa se v naših šolah, še posebej npr. vrstniška mediacija, zelo redko izvajata (Kroflič, 2019; Lesar in Rugelj, 2012). Prav tako pa bi poudarili usmerjanje pedagoških rešitev v komunikacijski model razumevanja vzgoje (Medveš, 2018, 2022) in participacijo (tudi težavnejših otrok oz. mladostnikov) pri reševanju učnih težav in vzgojno-disciplinskih konfliktov (gl. npr. Kodele, 2017; Kodele in Lesar, 2023). Ti modeli poudarjajo krepitev participacije otrok in mladostnikov v procesih vzgoje in izobraževanja, bolj inkluzivno naravnost vzgojno-izobraževalnih ustanov in krepitev vzgojne dimenzije izobraževanja, ki krepijo osebno odgovornost otrok in mladostnikov do bližnjih oseb, skupnosti, naravnega okolja in ne nazadnje lastnega razvoja. Modeli bi morali tvoriti samo jedro oblikovanja razvojnih vizij šolskega sistema kot celote.

Kot pomembne naloge razrednikov ravnatelji in svetovalni delavci ocenjujejo tudi skrb za zakonitost postopkov, redno informiranje staršev o dogajanju v oddelčni skupnosti in o posameznem učencu in urejanje oddelčne dokumentacije. Gre za naloge organizacijske narave, ki pa so prav tako pomembne za kakovostno delovanje oddelčne skupnosti (Programske smernice ..., 2005). Za opravljanje organizacijskih nalog je pomembno, da je razrednik pri svojem delu organiziran, dosleden in natančen, saj se lahko tako izogne napakam, hkrati pa pritoževanju učencev, dijakov in staršev.

Sodelovanje s starši je tudi pomembna naloga razrednikov, pri čemer prevladuje pomembnost formalnih oblik sodelovanja; med anketiranimi učenci in dijaki ocene denimo kažejo, da ti nekoliko nižje ocenjujejo pomembnost neformalnega oz. izvenšolskega sodelovanja s starši. Sodelovanje s starši je pogosto nagovorjena tema v pričujoči raziskavi. Če primerjamo z odgovori anketirancev v drugih delih pričujoče raziskave, vidimo, da je tematika staršev in sodelovanja razrednikov z njimi izjemno v ospredju. Ob spremembah, ki jih razredniki, ravnatelji in svetovalni delavci opažajo v zadnjem desetletju, je najpogosteje omenjeno ravno bolj zahtevno delo s starši v njihovih značilnostih in komunikaciji z njimi - tudi z vidika poseganja nekaterih staršev v šolsko delo, njihova nerealna pričakovanja in previsoke zahteve. Poleg tega nekateri razredniki navajajo vzgojno nemoč staršev. To je razlog, da bomo v prihodnje tej tematiki zagotovo morali namenjati več strokovne pozornosti, saj se podobni rezultati kažejo tudi iz prejšnjih raziskav (Žarkovič-Adlešič idr., 2024; Ule, 2015).

Iz pridobljenih odgovorov, ki se vežejo na delo razrednika v oddelku, lahko sklepamo, da so za udeležence zelo pomembne naloge z vzgojnega področja. To odraža prepričanje stroke, da oddelek predstavlja enega od pomembnih vzgojnih dejavnikov v šolskem okolju (Biesta, 2014; Egan, 2009). Nalogam vzgojnega področja po pomembnosti sledijo koordinacijske in administrativne naloge (Programske smernice ..., 2005).

Hkrati lahko vidimo, da se nekatere naloge razrednika močno prepletajo z nalogami svetovalne službe, zato smo v dveh ločenih fokusnih skupinah (osnovna in srednja šola), v kateri so sodelovalni razredniki, ravnatelji in svetovalni delavci, preverjali, kako se te naloge in odgovornosti za njihovo izvajanje porazdelijo. Odgovarjali so na vprašanja: Kako poteka delitev nalog med razrednikom in svetovalnim delavcem, kadar poteka sodelovanje zaradi različnih razlogov (npr. delo z oddelkom, vzgojno delovanje ipd.)? Ali so vloge jasno opredeljene (npr. v kolikšni meri naj bi bile vnaprej opredeljene, koliko je prostora za fleksibilnost in sprotno dogovarjanje glede na zahteve situacije)? Kako ravnatelji vidijo razporeditev nalog in vlog obeh?

Pri analizi smo iz odgovorov na zgornja vprašanja oblikovali kategorije, ki se tičejo delitve nalog med razredniki in ostalimi strokovnimi delavci na šoli, predvsem svetovalnimi delavci. Najprej jih prikazujemo ločeno za osnovno in srednjo šolo, zaključimo pa s skupnim sklepom.

### Kategorije z opisi in primeri izjav (osnovna šola):

Tabela 76: Delitev nalog med razredniki in drugimi strokovnimi delavci – osnovna šola

Kategorija z opisom	Primeri izjav
<p><b>Postopnost in protokoli:</b> Na več šolah obstajajo protokoli, ki določajo zaporedje ukrepov (npr. učitelj → razrednik → svetovalna služba → ravnatelj). Poudarek je na postopnosti reševanja težav in odgovornosti vsakega posameznika, zlasti pri učiteljih, da najprej poskusijo rešiti situacijo sami.</p>	<p>»... predvsem, če gre za kake vzgojne zadeve ali problematične situacije, da se morajo drugi tudi vključiti zraven, je zelo dobro, da je na šoli izdelan en protokol, kako stvari gredo, v katerem vrstnem redu, kaj, kdo.« (ravnatelj)</p> <p>»... mi mamo tudi nekaj, ja, po vrsti gremo, po stopničkah.« (svetovalni delavec)</p>
<p><b>Fleksibilnost in dogovarjanje glede na situacijo</b> (npr. individualna presoja učiteljev; avtonomija pri reševanju situacij, fleksibilna delitev nalog). Formalna določitev nalog je nujna pri postopkih, ki imajo pravne posledice ali vključujejo občutljive situacije (npr. vrstniško nasilje, sodelovanje z zunanjo institucijo). Fleksibilnost je zaželena v vsakodnevnem delu, saj omogoča prilagajanje razmeram, značaju učencev in osebnostim ter kompetencam strokovnih delavcev.</p>	<p>»Mislim, da je meja, tko, fleksibilna. ... Jaz ne, da bi bil nasprotnik protokolov, predvsem v določenih situacijah in določeni učitelji bolj potrebujejo kot drugi, ampak drugače bi si pustil nekaj več prostora, torej za vsakega učitelja posameznika, da sam glede na svoje, bom rekel - tudi kompetence in želje.« (razrednik)</p> <p>»Tudi naloga svetovalnega delavca v končni fazi ni opredeljena tako, da si ti tisti, ki sankcionira, ampak v bistvu imaš druge naloge.« (svetovalni delavec)</p>
<p><b>Primarna odgovornost učitelja</b> (npr. učitelj najprej sam rešuje težavo; razrednik, svetovalna služba nastopijo, če učitelj ne zmore, ne zna ipd.).</p>	<p>»Dejansko, če ima učitelj z nekom težavo, mora on z njim rešiti. Če je ne more rešiti, lahko se obrne potem na pomoč ali na razrednika, mogoče lahko ta pomaga, ali svetovalno službo, včasih potem tudi pač ravnatelj. Ampak dejansko jo more on sam rešiti.« (svetovalni delavec)</p> <p>» ... če en učenec na primer moti pouk, je vsak učitelj strokovno usposobljen za to, da ga poskusi preusmerjati v neke druge dejavnosti med poukom in da ga umirja tudi sam. Se pravi, ni samo zaradi njega tam, ni samo za to tam, da bo nekoga umirjal, ampak je tudi za to. Torej, ne more biti vedno potem samo svetovalna služba takoj: ja, naj gre pa tja. Ali pa razrednik: veš, oni tvoji. Vsak učitelj je usposobljen za to, da nekaj naredi.« (razrednik)</p>



<p><b>Razrednik kot osrednji nosilec ukrepov in sodelovanja</b> (npr. razrednik ima osrednjo vlogo v koordinaciji sodelovanja, saj je primarni stik z učenci, starši in učiteljskim zborom), je pa zahtevna naloga in odvisna od znanja, izkušenj in osebnosti razrednikov ter časa, ki ga ima za svoje delo.</p>	<p>»... razrednik mora biti o vsem obveščen, kaj se v oddelku dogaja.« (svetovalni delavec)</p> <p>» ... poleg vsega ostalega dela, ki ga (razrednik, op. a.) ima, rednega, karkoli poučuje, svoj predmet ali na razredni stopnji vse predmete, mu vzame vsaka taka stvar ogromno časa. Ker če hočeš ti se mal poglobiti, raziskati, kaj se je dogajal, pogledati, kako se boš stvari lotil tudi, s kom je še treba kaj skomunicirati, kje je treba še informacije zbrati, da bo nekaj skupno, da bo pol tisti predlog, opomin recimo, če smo zdaj že ravno pri tem, šlo. To vzame ogromno časa, pa angažmaja razrednika, poleg rednega dela.« (ravnatelj)</p>
<p><b>Svetovalna služba kot strokovna podpora</b> v določenih situacijah (npr. vključevanje pri kompleksnejših primerih; neposredno delo z učenci ob večjih težavah). Svetovalna služba se vključuje, ko je potreba, daje smernice, prevzame posamezne intervencije, a ne rešuje težav namesto razrednika ali učitelja.</p>	<p>»Mi (svetovalni delavci, op. a.) lahko pomagamo, damo ideje, ne vem kaj, ali pa smo zraven, ali pa tako. Ne moremo pa narediti namesto nekoga.« (svetovalni delavec)</p> <p>»... svetovalne delavce pa potem vključijo v bistvu tam, kjer so res kakšne take težje stvari, kjer je treba mogoče tudi kakšno zunanjo institucijo včasih vplest zraven. In pač iščemo še kakšne rešitve.« (svetovalni delavec)</p>



<p><b>Ravnatelj in oddelčni učiteljski zbor kot podpora</b>, npr. podpora pri zahtevnejših primerih; vključevanje v timske sestanke; pozornost usmerjena na preprečevanje prelaganja odgovornosti.</p>	<p>»Če pa ni svetovalne, pa pri nas recimo, ker pač ni toliko ljudi, pa po navadi pridejo potem kar do mene (ravnateljice, op. a.)« (ravnatelj)</p> <p>»... sploh, če so kakšne take tudi malo bolj zahtevne stvari, ali pa tudi mi moramo sporočiti kakšne take malo bolj zoprne stvari. Je dostikrat tudi, da imamo skupaj govorilne ure, oziroma, če so kakšne zahtevne stvari tudi, ne vem, je včasih ravnateljica zraven.« (svetovalni delavec)</p> <p>»Eno veliko vlogo ima tudi oddelčni učiteljski zbor. Vsaj pri nas je tako. To, kar jaz slišim iz višje stopnje, da ko nastane problem pri določenem učitelju, tisti učitelj potem poda oziroma se pogovori, če ni možnosti, da se razreši ta problem, poda predlog za vzgojni ukrep. Tega potem pošlje razredniku in odvisno od primera do primera, potem pri nas se zbere oddelčni učiteljski zbor in razpravljajo.« (razrednik)</p>
--	---

Vloge razrednika in drugih strokovnih delavcev so glede na odgovore udeležencev v fokusni skupini v njihovih šolah v osnovi dokaj jasno opredeljene, držijo se določenega protokola v smislu vrstnega red ukvarjanja z določenimi vprašanji v oddelku. Vloga je jasna zlasti pri formalnih postopkih (npr. vzgojni ukrepi), sodelovanje s svetovalno službo pa je nujno, vendar jasno ločeno od odločanja ali sankcioniranja – gre za strokovno podporo. Udeleženci so poudarjali, da obstaja potreba po fleksibilnosti, saj se v praksi veliko rešitev dogovarja sproti glede na situacijo in kompetence posameznega strokovnega delavca. Izpostavljali so, da naj učitelji sprva rešujejo težave samostojno, preden vključujejo razrednika ali svetovalno službo, ki imata predvsem vlogo koordinatorja oziroma podporne službe. Sogovorniki so hkrati poudarjali, da je koristno imeti protokole, ki olajšajo delo in preprečujejo zmedo, a hkrati opozarjali, da ti ne smejo postati toga pravila, ki dušijo strokovno avtonomijo. Izpostavili so tudi na pomen tega, da vsak učitelj mora sam znati voditi oddelek in reševati težave, ob zahtevnejših primerih pa je potrebna podpora in sodelovanje drugih strokovnih delavcev. Presoja zahtevnosti pa je lahko precej subjektivna zadeva, kot je izrazil eden od udeležencev fokusne skupine: »... zahtevnost je odvisna tudi od tega, kaka osebnost oziroma koliko izkušenj ima razrednik, koliko ima prakse, koliko se znajde v situacijah. Kako zna tudi komunicirati s celotnim učiteljskim zborom recimo, koliko zna te stvari.« (ravnatelj).

V nadaljevanju so prikazane oblikovane kategorije analize fokusne skupine strokovnih delavcev srednje šole.

Tabela 77: Delitev naloge med razredniki, svetovalno službo – srednja šola

Kategorije z opisi	Primeri izjav
<p><b>Postopnost in (formalizirani, a prilagodljivi) protokoli</b>, npr. neformalna pravila v ozadju; jasna struktura pri ključnih nalogah; spoštovanje poti (razrednik → svetovalna → vodstvo); jasna komunikacija znotraj tima; preprečevanje »preskakovanja« stopenj.</p>	<p>»... pri nas recimo je tako, da razrednik pride do mene, no, v svetovalno službo, se pravi on prvi zazna problem v svoji razredni skupnosti, tako da pride razrednik s kakršnokoli stvarjo najprej na nek pogovor, da vidimo, kje lahko začnemo, na kak način bi rešil problem...« (svetovalni delavec)</p> <p>»Do mene pa dijak sploh ne more. Zato, ker se mi zdi, da ... Se nam je to že dogajalo, da so dijaki hodili direkt k ravnatelju mimo razrednika in svetovalnega delavca in to ni bilo v redu. Do mene dijak pač ne more, če ni prej opravil pri razredniku. Do mene pride razrednik ali pa svetovalna služba.« (ravnatelj)</p> <p>»Ja, ampak tako načeloma nikjer ne piše, zdaj moraš pa tako in tako. ... protokolarne zadeve v šoli, recimo, kaj se dostopa. Dejstvo pa je, da saj obstajajo tudi pravila in pravilniki, kjer jasno piše, kdo je za kaj zadolžen, komu je zaupana kakšna naloga. Tako da, no, saj kar nekak lepo gremo.« (svetovalni delavec)</p>



Kategorije z opisi	Primeri izjav
<b>Fleksibilnost in dogovarjanje glede na situacijo;</b> vloge/naloge pogosto temeljijo na dogovorih, izkušnjah, osebnih kompetencah in odnosih med sodelavci.	<p>»To je verjetno odvisno od šole do šole. ... Mi imamo nek protokol, ampak smo zelo fleksibilni znotraj njega, zaradi tega, ker niso vsi razredniki enaki.« (svetovalni delavec)</p> <p>»Ali pa, kadar so krizne situacije, ne vem, kakšen dijak umre, ali pa, ne vem, se kaj takega zgodi, takrat ... Ko ste vprašali za sodelovanje med svetovalno službo in ... Takrat se razrednik, ker gotovo se razrednik ne more, mislim, ne more biti opremljen, ne more biti strokovnjak s področja, recimo, žalovanja ali pa kaj tak, takrat gremo svetovalni delavci v razred, se pomenimo z razrednikom, kakšna je situacija, kaj je problem, kako so zdaj dijaki ...« (svetovalni delavec)</p> <p>»... ampak res je pomemben vrstni red, neka hierarhičnost odnosov, da se ohrani ta zaupnost tudi med dijakom in razrednikom in potem naprej. Problematični so pa vedno bolj starši. Mi, ki imamo problematične otroke, so odzad problematični starši, običajno. In se tukaj včasih malo zaplete. Tukaj pa se mi zdi, da ima veliko moč tudi vodstvo šole, ravnateljica. Recimo pri nas je zdaj trenutno ravnateljica.« (razrednik)</p>
<b>Razrednik kot osrednji nosilec ukrepov in sodelovanja,</b> npr. pobudnik ukrepov; nosilec disciplinskih ukrepov, koordinator znotraj oddelka.	<p>»Samo malo glede teh razmejitev, razrednik, svetovalna služba, pri izrekanju vzgojnih ukrepov. Mi smo se tlele pa res dogovorili, da razrednik je bad guy, svetovalna služba je good guy. Tisto, kar je treba kaznovati, kar je treba biti hud in tako naprej, to je vloga razrednika. Medtem ko svetovalni delavec je pa tisti, ki bo nudil podporo dijaku. Zaradi tega, ker je pač naredil nekaj, kar je naredil, kar smo ugotovili, da če je ena oseba tista, ki bo dala podporo, pa še kazen, da nekako ne gre več, kar se dijaka tiče.« (svetovalni delavec)</p>



Kategorije z opisi	Primeri izjav
<p><b>Svetovalna služba kot strokovna podpora</b>, a je pogosto (pre)obremenjena, npr. povezovalna in svetovalna vloga; vključevanje pri težjih primerih; omejitve zaradi kadra in obremenjenosti.</p>	<p>»Jaz bi rekel, da kot razrednik, čist bom rekel kot uporabnik svetovalne službe, jaz delam dokler lahko, ko se pa najdem v situaciji, ko ne vem kaj ali pa kakorkoli, grem pa k svetovalni službi. In imamo sicer štiri ljudi, na katere se lahko obrnem. Tisti, ki je bolj pri roki, ali pa, ki se ukvarja z nekim področjem, pač potem prevzame.« (razrednik)</p> <p>»Ne zmorejo, pri nas je 700 dijakov, 27 oddelkov. ... Jaz mislim, da svetovalna služba ne more biti ves čas na razpolago za takele situacije v razredu.« (ravnatelj)</p> <p>»... na naši šoli imamo srečo, da imamo enostavno stavbo, imamo tri svetovalne delavke, oziroma enega delavca in dve delavki. In se mi zdi, da funkcionira na praktični ravni, tako da praktično vsak dan se vidimo. In je že pol rešenega s tem, da smo v stiku, razrednik, recimo jaz konkretno, pa da grem na kavo. Pa malo poklepetat med odmorom, se mal update-amo, kaj se konkretno dogaja. In je čisto tako dovolj za mnogo reči, da sploh ni treba potem kaj dosti poseč, kot samo: »Kaj je z Nežo?«. Ne vem, izmišljujem si imena. »Kaj je s Tino? Kaj z Mojco?« In se mimogrede te stvari rešijo. Ko pa se kaj seveda zgodi resnega, pa, saj pri nas mislim, da to res funkcionira, da razrednik enostavno ... Jaz odpeljem dijaka pač do svetovalne službe in se pač tam z mano ali pa tudi brez mene pogovori o rečeh, ki ji je treba pač rešit. Ni pa na vseh šolah tako enostavno.« (razrednik)</p>



Kategorije z opisi	Primeri izjav
<b>Sodelovanje pri urah oddelčne skupnosti in preventivnih vsebinah</b> , npr. timsko izvajanje (razrednik + svetovalna); vnaprej načrtovane teme; socializacijski dnevi in preventivne delavnice.	<p>» ...je pa potem samo delovanje znotraj razredne skupnosti v okviru razrednih ur, tematskih razrednih ur, ko seveda se zazna s strani razrednika, učiteljev, ki učijo v tem razredu, ali zaznamo neke probleme, da se potem v sodelovanju z razrednikom bolj intenzivno šolska svetovalna služba potem vključi v samo delovanje s tematskimi urami, ali je to temeljno zdravje, ali je to medvrstniško nasilje, ali je to učenje učenja oziroma učna pomoč.« (ravnatelj)</p> <p>»... pomembno vlogo svetovalna služba ima tudi, ko imamo tako imenovane socializacijske dneve, ko peljemo dijake izven šole, drugi teden meseca septembra, da se potem razredno skupnost nekako ... Dijaki bolj spoznajo med sabo, pa z razrednikom. Da imajo razne socializacijske vsebine, igre, ne vem, vse v smislu krepitve te pripadnosti..« (ravnatelj)</p> <p>»In moram reči, da so bile te delavnice izjemno dobro sprejete pri dijakih. .. Sem pa šel samo parkrat pokukat, tako noter. In tudi potem na razrednih urah je bil odziv zelo pozitiven. Oni bi imeli skos, veliko več tega, kot pa jim pač lahko šola v bistvu nudi, ker seveda, se mi zdi, da se generacije, ki so vpisujejo v gimnazije zelo neopremljene za življenje, dosti več je težav, stisk in tako dalje. In tam vidijo potem priložnost, da slišijo kaj in ugotovijo, da ni vse tako črno tudi recimo, pa kaj lahko naredijo.« (razrednik)</p>
<b>Ravnatelj kot podpora</b> , npr. podpora razrednikom v zahtevnih primerih; sodelovanje na razrednih urah; vključevanje v krizne sestanke.	<p>»Ja, kot podpora, pa seveda v sodelovanju z razrednikom. Potem prihajam tudi na razredne ure. Vsaj dvakrat letno imam v istem oddelku razredno uro, seveda v dogovoru z razrednikom, prej se seveda pogovoriva in tak dalje.« (ravnatelj)</p> <p>»Potem seveda, ko pride do nekega, kar ste prej govorili, o vstopanju staršev v šolski prostor, se nekako trudim, da sem vedno zraven na teh pogovorih, ko pridejo starši, predvsem, ko prihaja do resnih, zapletenih</p>



Kategorije z opisi	Primeri izjav
	<i>zadev ali neobiskovanja pouka ali slabega učnega uspeha ali tudi kakšnega nasilja..« (ravnatelj)</i>
<b>Potreba po večji strokovni podpori za razrednike</b> , npr. podpora pri kompleksnih situacijah; razlog nezadostna usposobljenost; pobude za supervizijo/intervizijo; mentorski sistem za nove razrednike.	<p>»No, jaz bi pa rekla, da kot razredničarka sem velikokrat bila v kakšni situaciji, ko sem videla, da nisem kompetentna za določene zadeve. In takrat bi mi rabili mogoče tudi kakšno zunanjo podporo. Nekoga, ki bi res ... Saj veste, kaj se vse dogaja. Od samomorov, recimo, do smrti staršev, do ločitve staršev. To so strašno težke zadeve. In enostavno včasih ne veš točno, kako bi pristopil, da ne narediš še večjo škodo. In tukaj bi res rabil en suport, recimo ...« (razrednik)</p> <p>»Mi je bilo zelo dragoceno, da smo imeli enkrat mesečno sestanek mladi učitelji in zunanji supervizor - psihologinja. Pogovarjali smo se o različnih situacijah, v kateri se znajdeš ali kot razrednik ali kot učitelj. In tudi v podporo temu, da ne jemlješ stvari preveč osebno. Ker so včasih ta bremena zelo velika. Odgovornost zelo velika.« (razrednik)</p> <p>»Ampak mogoče tako kot imate vi to krizno skupino, imamo, saj to vsaka šola verjetno po potrebi, pa so se pri nas našli ene deset razrednikov, ki se dobijo enkrat na mesec in se pogovarjajo o, ne vem, kakor - ni supervizija zaradi tega, ker ni zunanjega supervizorja, ampak ....« (svetovalni delavec)</p> <p>»Torej pri nas je teklo bolj ali manj spontano vsa leta, potem pa smo pa lansko leto ob koncu leta naleteli na veliko število novih razrednikov, ki jim nismo mogli omogočiti kot mentorja. In pa z eno situacijo smo se srečali, kjer je bilo mnenj ogromno in rešitev še več. Tako da smo potem letos ustanovili neko skupino, ki je na razpolago, ko pride do kakšnih takih težkih situacij, oziroma malo bolj problematičnih. In to zelo dobro funkcionira. ... tako kot neke vrste mentorstvo za vse, ker ni bilo mogoče pripraviti enega mentorja za enega novega razrednika.« (ravnateljica)</p>

Kot kažejo odgovori udeležencev fokusne skupine v srednji šoli, sodelovanje razrednika z drugimi strokovnimi delavci v različnih situacijah v oddelku temelji na opredeljenih protokolih, njihova uporaba v praksi pa je odvisna od neformalnih dogovorov in vzajemnih medosebnih odnosov. Kot pri udeležencih fokusne skupine v osnovni šoli, so tudi tu udeleženci podarili postopnost delovanja z jasnimi vlogami. Po mnenju udeležencev ima razrednik v teh procesih osrednjo vlogo, saj je v večini primerov nosilec ukrepanja, medtem ko svetovalna služba deluje v podporni funkciji. Komunikacija poteka hierarhično: praviloma najprej z razrednikom, nato s svetovalno službo in nazadnje z vodstvom šole. Sodelujoči ravnatelji so opozorili, da obstoječe kadrovske in časovne omejitve, zlasti v večjih šolah, pomembno vplivajo na razpoložljivost svetovalnih delavcev, kar omejuje dostopnost njihove podpore. Razredniki so poudarili, da se preventivne dejavnosti, delavnice in skupno delo razrednika ter svetovalne službe kažejo kot uspešni ukrepi za krepitev oddelčne klime in preprečevanje težav, vendar jih je ponekod še premalo. V obeh šolskih okoljih so udeleženci kot pomembno razvojno področje izpostavljali potrebo po superviziji, interviziji in dodatni podpori razrednikom, zlasti tistim, ki so na začetku svoje kariere. V tem okviru je bila predstavljena ideja sistema mentorstva novim razrednikom. Poudarili so, da je vloga ravnateljev pri tem ključna – ne le pri zagotavljanju konkretne podpore razrednikom, temveč tudi pri sooblikovanju šolske kulture, v kateri je vloga razrednika jasno opredeljena in strokovno podprta.

Na podlagi analize obeh fokusnih skupin iz osnovne in srednje šole glede delitve nalog med razrednikom in svetovalno službo ter pogleda ravnateljev glede vlog, se kažejo naslednje ključne skupne ugotovitve:

- Vloga učitelja je primarna, ko se sreča z različnimi situacijami, vprašanji in težavami v oddelku, pri čemer je razrednik nosilec oz. izvajalec ukrepov, sodelovanja in kot tak ključen kot koordinator pri obravnavi različnih situacij. Njegova odgovornost vključuje vodenje postopkov, zbiranje in posredovanje informacij ter kontinuirano spremljanje dogajanja v oddelku. Deluje kot osrednji komunikacijski člen med učitelji, svetovalno službo, starši in vodstvom šole.
- Potrebno je ravnovesje med strukturiranostjo in fleksibilnostjo: obe skupini poudarjata pomen jasnih protokolov, zlasti pri vzgojnih postopkih in kriznih situacijah. Hkrati pa opozarjata, da mora biti zagotovljena tudi fleksibilnost pri presojanju in ukrepanju, ki upošteva značilnosti razrednika, naravo problema ter specifične okoliščine. Pretirana formalizacija lahko omeji strokovno avtonomijo in presojo.
- Potreba po usposobljenosti razrednikov in strokovni podpori razrednikom: nekateri razredniki niso dovolj pripravljeni na zahtevnejše vidike svoje vloge, zlasti na področju medosebnih odnosov, psiholoških vprašanj in obvladovanja kriznih situacij. V obeh šolskih okoljih so udeleženci izpostavili potrebo po

sistematičnem mentorstvu, strokovnih usposabljanjih, superviziji in interviziji ter zagotavljanju ustreznih kadrovskih, časovnih in prostorskih pogojev.

- Svetovalna služba kot strokovna podpora: v obeh šolskih okoljih udeleženci poudarjajo vlogo svetovalnih delavcev kot strokovnih sogovornikov, zlasti pri zahtevnejših primerih (nasilje, stiske, vzgojni ukrepi, sodelovanje z zunanjimi institucijami). Udeleženci so jasno zavrnilo prakso, po kateri bi svetovalna služba prevzela naloge razrednika. Opozorili so na obremenjenost svetovalnih delavcev – preveč dijakov/učencev in premalo kadra.
- Vloga ravnatelja kot opora in moderator sodelovanja: ravnatelji se v zahtevnejše situacije vključujejo predvsem pri sodelovanju s starši, ob kriznih dogodkih in pri usklajevanju različnih strokovnih pogledov. Njihova vloga je podporna, spodbujevalna in koordinacijska ter pogosto vključuje tudi aktivacijo celotnega učiteljskega zbora.

Iz analize odgovorov udeležencev fokusne skupine bi lahko rekli, da se vprašanja in morebitni izzivi v šoli bolj uspešno rešujejo, kadar je na šoli razvita kultura sodelovanja in kjer so vloge in pristojnosti jasno opredeljene. Delo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah je po naravi interdisciplinarno, saj združuje pedagoške, psihološke in socialne razsežnosti, zato je usklajeno delovanje strokovnjakov z različnimi kompetencami nujno. Sodelovanje mora temeljiti na vzajemni podpori, ohranjanju strokovne avtonomije in spoštovanju posebnosti posameznih strokovnih profilov.

### **Spremembe v delu razrednika v zadnjih desetih letih**

Ob preučevanju razredniških nalog smo razrednikom, ravnateljem in svetovalnim delavcem šol postavili tudi vprašanje, ali v obdobju zadnjih desetih let v delu razrednikov opažajo kakšne spremembe. Izbirali so med tremi postavkami: ne vem, ne in da; ob slednji smo jih prosili, da svoj odgovor tudi utemeljijo. Med mnenji razrednikov, ravnateljev in šolskih svetovalnih delavcev so statistično pomembne razlike ( $\chi^2 = 31,818$ ;  $df = 4$ ;  $p < 0,001$ ), v nadaljevanju lahko vidimo, da je delež odgovora »da« nekoliko večji pri ravnateljih; razredniki in svetovalni delavci pogosteje izberejo postavko, da tega ne morejo oceniti. V tabeli spodaj najprej prikazujemo odgovore razrednikov.

Tabela 78: Spremembe v delu razrednika v obdobju zadnjih desetih let po mnenju razrednikov

Spremembe v delu razrednika v obdobju zadnjih desetih let	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Ne vem, tega ne morem oceniti, ker delo razrednika opravljam le zadnjih nekaj let.	97	27,5%	71	26,4%	26	31,0%
Ne, v mojem delu v zadnjem desetletju ni bistvenih sprememb.	62	17,6%	44	16,4%	18	21,4%
Da, v mojem delu je v zadnjem desetletju prišlo do sprememb.	194	55,0%	154	57,2%	40	47,6%
<b>Skupaj</b>	<b>353</b>	<b>100,0%</b>	<b>269</b>	<b>100,0%</b>	<b>84</b>	<b>100,0%</b>

Manjšina anketiranih razrednikov (17,6 %) je odgovorila, da v njihovem delu ni bistvenih sprememb, 27,5 % je bilo takih, ki tega niso mogli oceniti, ker delo razrednika opravljajo le zadnjih nekaj let. Nekoliko več kot polovica (55 %) pa je navedlo, da opaža spremembe v delu razrednikov. Če ne upoštevamo tistih, ki tega ne morejo oceniti, potem tri četrtine (75,8 %) razrednikov opaža spremembe. Pri razrednikih iz osnovne in srednje šole razlike niso statistično pomembne ( $\chi^2 = 2,502$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,286$ ).

Za katere spremembe gre, so razredniki opisovali v nadaljevanju. Njihove odgovore smo kategorizirali. 138 anketirancev je navedlo 304 različne vidike, ki smo jih razvrstili v več kategorij, če je bilo tako vsebinsko ustrezno. Spodaj navajamo kategorizacijo odprtih odgovorov s primeri posameznih izjav.

Tabela 79: Kategorije glede spremembe v delu razrednika v obdobju zadnjih desetih let po mnenju razrednikov

Kategorije s primeri izjav	f	f % (od 138 razrednikov)
<b>Starši:</b> poseganje staršev v delo učitelja in šole; prenašanje vzgojne vloge iz staršev na šolo; nerealna pričakovanja staršev; zahtevni starši; manjša udeležba na govornih urah; slabše sodelovanje s starši; se je potrebo ukvarjali z vzgojo staršev, da lahko vzgajamo učence; vtikanje staršev v učni proces in ocenjevanje.	72	52,2%
<b>Vzgojna nemoč staršev:</b> slabša vzgoja doma; preveč zaposleni starši; zaščitniški starši, ki svojim otrokom ugodijo prav v vsem; več permissivne vzgoje.	10	7,2%
<b>Bolj zahtevno vzgojno delo učiteljev:</b> več nasilja, disciplinskih težav; več težav s posameznimi učenci in v odnosih med učenci; odgovornost razrednika.	54	39,1%
<b>Večja raznolikost učencev/dijakov:</b> nepripravljenost za vstop v šolo, nemotiviranost; več učencev z učnimi težavami, priseljencev; manjša odgovornost učencev.	51	36,9%



Kategorije s primeri izjav	f	f % (od 138 razrednikov)
<b>Več administracije in birokracije:</b> več birokratskih zadev; povečana administracija; vedno bolj obremenjen z dokumentacijo.	29	21,0%
<b>Vpliv tehnologije:</b> uporaba pri delu za razred – uporaba e-Asistenta; elektronsko komuniciranje; delo z računalnikom; ogromno nepotrebne e-pošte s strani staršev - neosebna komunikacija, pa tudi spletno nasilje, internetna odvisnost.	20	14,5%
<b>Več in bolj zahtevno delo razrednika:</b> večje breme; bolj zahtevno delo; premalo usposobljeni za vse raznolike situacije; problemi.	18	13,0%
<b>Manj cenjeno delo razrednika in večja pričakovanja:</b> splošno nespoštovanje razrednikov in učiteljev; večja pričakovanja od razrednika, da bo poskrbel za vse; slabši ugled učiteljev v družbi; večja kontrola in nadzor nad učitelji; razvrednotenje dela razrednika; delo razrednika je slabo plačano.	17	12,3%
<b>Splošne spremembe v družbi:</b> spremenile so se vrednote, svet, učitelji, učenci; spremenjen odnos do učiteljev, staršev in učencev; ne znam predvideti, kam gre družba, gre pa navzdol.	11	7,9%
<b>Pridobljene izkušnje razrednikom pomagajo pri njihovem delu:</b> pridobljene osebne izkušnje; večja samozavest pri komunikaciji s starši; bolj dosledna, natančna sem postala, naučila sem se prepoznati vedenjske vzorce učencev, za katerimi se lahko skrivajo kompleksnejše težave; moja osebna rast.	11	7,9%
<b>Dobro sodelovanje na šoli</b> z učenci, z drugimi strokovnimi delavci; z učenci imam bolj sproščen odnos, več se pogovarjam z njimi; delo razrednika je vsaj simbolično finančno ovrednoteno; končno smo dobili plačilo več kot 1,5 eur na mesec.	4	2,9%
<b>Razno:</b> uporaba mediacije, ni razrednih ur v 1. VIO, odnos, zakonodaja (samo 2x).	7	5,1%

Iz navedenih odgovorov vidimo, da razredniki v glavnem prepoznajo spremembe na slabše - samo dve kategoriji kažeta spremembe na bolje, pri kategoriji vpliva tehnologije pa se prepletajo tako prednosti kot nevarnosti.

Nadalje nas je zanimalo, ali ravnatelji opažajo spremembe v delu razrednikov v zadnjih desetih letih. Odgovore prikazujemo v spodnji tabeli.

Analiza odgovorov glede opaženih sprememb v delu razrednikov v zadnjih desetih letih s strani ravnateljev kaže, da večina ravnateljev (71,7 %) zaznava spremembe. Trend je prisoten na obeh stopnjah izobraževanja. Razlike med ravnatelji osnovnih in srednjih šol niso statistično pomembne (LR = 2,506; df = 2; p = 0,286). Manjši delež ravnateljev (11 %) meni, da v delu razrednikov ni prišlo do sprememb v zadnjem desetletju. Podobno majhen delež (17,4 %) navaja, da sprememb ne more oceniti.

Tabela 80: Spremembe v delu razrednika v obdobju zadnjih desetih let po mnenju ravnateljev

Spremembe v delu razrednika v obdobju zadnjih desetih let	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Ne vem, tega ne morem oceniti.	38	17,4%	31	17,2%	7	17,9%
Ne, v delu razrednikov v zadnjem desetletju ni bistvenih sprememb.	24	11,0%	17	9,4%	7	17,9%
Da, v delu razrednikov je v zadnjem desetletju prišlo do sprememb.	157	71,7%	132	73,3%	25	64,1%
<b>Skupaj</b>	<b>219</b>	<b>100,0%</b>	<b>180</b>	<b>100,0%</b>	<b>39</b>	<b>100,0%</b>

Od 157 anketiranih ravnateljev, ki v delu razrednikov v zadnjih desetih letih opaža spremembe, jih je večina (150 oz. 95,5 %) svoj odgovor tudi utemeljila. Odgovori so združeni v naslednjih kategorijah.

Tabela 81: Kategorije glede spremembe v delu razrednika v obdobju zadnjih desetih let po mnenju ravnateljev

Kategorije s primeri izjav	f	f % (od 157 ravnateljev)
<b>Starši:</b> zahtevni in preveč zaščitniškimi starši; prodorni starši; starši, ki so pogosto nerealni; vedno več nemoči pri sodelovanju s starši; občasno se ukvarjajo tudi z nesramnimi starši.	83	52,9%
<b>Več dela z vzgojnimi težavami in skrb za vzgojno delovanje v šoli:</b> vzgojne težave, ki jih razredniki obravnavajo, so se povečale; porast različnih oblik nasilja, ki jih je potrebno nasloviti; razvajeni otroci.	79	50,3%
<b>Več in večja kompleksnost in raznolikost nalog/dela razrednika:</b> vse več aktivnosti se prenaša na razrednike; več dela; razrednikom se nalaga vedno več dodatnih nalog oziroma se od njih pričakuje, da bodo eksperti na vseh področjih delovanja; delo je vse bolj obsežno in zahtevno; delo učiteljev (in razrednikov) veliko bolj kompleksno in zahtevno kot je bilo v preteklosti.	35	22,3%
<b>Večja raznolikost učencev/dijakov:</b> več učencev s posebnimi potrebami in različnimi statusi; priprava individualnih programov in usklajevanje z drugimi; več različnih težav učencev; vedno več otrok s takšnimi in drugačnimi težavami; več tujcev, ki jih je potrebno integrirati v delo oddelka.	31	19,7%
<b>Več administracije in birokracije, zakonskih omejitev:</b> premalo se na splošno ukvarjamo s pedagoškim delom in preveč z birokracijo, prilagoditvami; povečanje birokracije in administrativnih nalog; dodatna obremenitev z zapisniki in postopki; zakonske omejitve in predpisi.	29	18,5%
<b>Sistemski vidik:</b> novo delovno mesto je bolje ovrednoteno; status se je zaradi boljšega plačila izboljšal; na bolje zaradi sistematičnega dela na tem področju; ni primerne systemske podpore razrednikom in učiteljem, ki bi jih pri tem opolnomočili in razbremenili; na voljo imajo številne pomoči; so bolj osveščeni o svojih nalogah in zadolžitvah;	15	9,6%

Kategorije s primeri izjav	f	f % (od 157 ravnateljcev)
spremembe na bolje; so bolj motivirani zaradi dodatnega plačnega razreda.		
<b>Spremembe v družbeni dinamiki, vrednotah, ugled učitelja:</b> družbene spremembe, ki posegajo v šolski prostor, porušene družbene vrednote; upad ugleda učitelja.	11	7,0%
<b>Težave s socialnimi omrežji:</b> reševanje konfliktov, ki se pojavljajo v družbenih omrežjih.	2	1,3%
<b>Povečana obremenjenost, stres in izgorelost:</b> razredniki se srečujejo z izgorelostjo zaradi prevelikih obremenitev; prekomerna delovna obremenitev in stres.	10	6,4%
<b>Značilnosti nove generacije učiteljev in komunikacijske veščine:</b> večja potreba po mehkih veščinah: pogovor, poslušanje, interakcije; večja uporaba IKT; mladi veliko manj samostojni in samozavestni; slabša kakovost dela, predvsem pri mlajših razrednikih; mlajše generacije so slabše pripravljene/opremljene za vlogo razrednika.	10	6,4%
<b>Višja pričakovanja, pritiski drugih strokovnih delavcev (učiteljev, zunanjih) in več sodelovanja:</b> potrebno je več sodelovanja z vsemi deležniki; pričakovanj drugih učiteljev; pričakuje se, da bomo v šoli rešili težave, ki niso v naši domeni.	8	5,1%

Nazadnje nas je zanimalo še, ali svetovalni delavci v delu razrednikov v zadnjem desetletju opažajo spremembe.

Kot kaže tabela spodaj, kar 37,1 % svetovalnih delavcev ne more oceniti, ali opaža spremembe v delu razrednikov v zadnjem desetletju, manjšina (15,3 %) sprememb ne zaznava. Skoraj polovica anketiranih svetovalnih delavcev (47,6 %) je navedla, da v zadnjih desetih letih opaža spremembe v delu razrednikov. Razlike med svetovalnimi delavci iz osnovnih in srednjih šol so statistično pomembne ( $\chi^2 = 8,095$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,017$ ), delež svetovalnih delavcev, ki opaža spremembe je višji v osnovnih šolah (50,9 %) kot v srednjih šolah (39,4 %) in obratno delež, ki ne opaža sprememb je višji v srednji (25,8 %) kot osnovni šoli (11 %).

Tabela 82: Spremembe v delu razrednika v obdobju zadnjih desetih let po mnenju svetovalnih delavcev

Ali v obdobju zadnjih desetih let v delu razrednikov opazate kakšne spremembe?	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Ne vem, tega ne morem oceniti, ker delo svetovalnega delavca opravljam le zadnjih nekaj let.	85	37,1%	62	38,0%	23	34,8%
Ne, v delu razrednikov v zadnjem desetletju ni bistvenih sprememb.	35	15,3%	18	11,0%	17	25,8%
Da, v delu razrednikov je v zadnjem desetletju prišlo do sprememb.	109	47,6%	83	50,9%	26	39,4%
<b>Skupaj</b>	<b>229</b>	<b>100,0%</b>	<b>163</b>	<b>100,0%</b>	<b>66</b>	<b>100,0%</b>

Od 109 anketiranih svetovalnih delavcev, ki v delu razrednikov v zadnjih desetih letih opaža spremembe, jih je večina (107 oz. 98,2 %) svoj odgovor tudi utemeljila. Na tej podlagi smo oblikovali spodaj nevede kategorije.

Tabela 83: Kategorije glede spremembe v delu razrednika v obdobju zadnjih desetih let po mnenju svetovalnih delavcev

Kategorije z opisi kategorij oz. primeri izjav	f	f % (od 109 svetovalnih delavcev)
<b>Več in bolj kompleksne ter specifične težave učencev/dijakov in družin:</b> večje in hujše težave družin; več težav pri učencih; specifične težave učencev in staršev; več učencev s posebnimi potrebami; vedenjska in učna problematika; zahtevne generacije; kompleksne vedenjske in čustvene težave; povečano število učencev z različnimi potrebami; učenci so manj odporni na stres ipd.	43	39,4%
<b>Več administracije ter pravna logika dela:</b> preveč birokracije; povečanje administrativnih nalog; prevelika administrativna obremenitev; več dokumentacije; obremenjenost s pravnimi postopki.	31	28,4%
<b>Starši: izzivi v sporazumevanju in v odnosih s starši:</b> težave v komunikaciji s starši; pritiski staršev; nerealna pričakovanja staršev; večjo vpletenost staršev; ne-prevzemanje odgovornosti; strah pred komunikacijo s starši; vmešavanje staršev v delo učiteljev.	30	27,5%
<b>Povečanje vzgojne problematike, več potreb po vzgojnem in preventivnem delovanju:</b> povečana vzgojna problematika; potrebno več vzgojnega dela; ni preventivnega delovanja, bi ga moralo biti več, po drugi strani pa je več dela s skupinami, več preventivnih dejavnosti ipd.	30	27,5%



Kategorije z opisi kategorij oz. primeri izjav	f	f % (od 109 svetovalnih delavcev)
<b>Odnos do dela in več sodelovanja v šoli:</b> <b>negativni vidik:</b> razredniki veliko slabše poznajo otroke; veliko manj se vključujejo v vzgojo otrok; veliko manj srčno opravljajo svoje delo. Prelagajo naloge na druge (svetovalno službo, pomočnike). <b>pozitivni vidik:</b> več sodelovanja; več skupno načrtovanih in izvedenih ur; medsebojna hospitacija.	21	19,3%
<b>Več in bolj zahtevno delo:</b> zahtevnost dela in problematik v šolskem okolju vedno večja; zahtev je veliko več; delo je kompleksnejše in zahtevnejše; opravljajo vedno več nalog.	19	17,4%
<b>Pogoji dela: institucionalni in sistemski vidik:</b> manko časa, namenjen delu razrednika; premalo časa za učence in starše; premalo ur oddelčne skupnosti; premalo plačani. Premalo strokovne podpore razrednikom; premalo je časa za pogovore med strokovnimi delavci (tudi s svetovalnimi delavci).	18	16,5%
<b>Pomanjkanje določenega znanja, spretnosti za delo:</b> na katerih področjih razrednikom manjka znanja, spretnosti; potrebujejo več možnosti za usposabljanje, npr. pravno znanje, znanje o svetovalnem delu, usposobljenost za specifične težave učencev, za vodenje oddelka, reševanje težav ipd.	16	14,7%
<b>Povečana (pre)obremenjenost</b> Preobremenjenosti; veliko bolj so obremenjeni; pomanjkanje časa; preobremenjenost z administracijo.	14	12,8%
<b>Spremembe, pritisk in pričakovanja družbe, zunanjih institucij:</b> družbeno dogajanje, ki vpliva na delo razrednikov; spremenjena pričakovanih družbe, vpliv tehnologije na otroke; nespoštovanje učiteljskega poklica; zunanje institucije ne delujejo; delo se prelaga na šole, npr. težave v duševnem zdravju dijakov ipd.	9	8,3%
<b>Različne prakse in pristopi razrednikov v zadnjih letih:</b> gre za različne prakse razrednikov v zadnjem desetletju in je težko podati splošno oceno o njihovem delovanju, odvisno tudi od šolske kulture.	5	4,6%
<b>Več pripomočkov, izobraževanj:</b> več pripomočkov, ki so na voljo razredniku za samoizobraževanje (knjig, navodil); veliko izobraževanja vseh na šoli.	2	1,8%

V nadaljnji analizi rezultatov sledimo najpogostejšim odgovorom razrednikov, ki pa so se v podobnih deležih pojavljali tudi pri anketiranih ravnateljih in svetovalnih delavcih. Vse tri skupine anketiranih razrednikov, ravnateljev in svetovalnih delavcev so pogosto navajale spremembe pri sodelovanju s starši, torej bolj zahtevno delo in sodelovanje s starši v njihovih značilnostih in komunikaciji z njimi - tudi z vidika poseganja staršev v šolsko delo, njihova nerealna pričakovanja in previsoke zahteve. Poleg tega nekateri razredniki navajajo vzgojno nemoč staršev.

Rezultati obširne raziskave o sodelovanju med šolo in domom pri nas (Kalin idr., 2009) so pokazali, da se tako strokovni delavci v šoli kot starši zavedajo pomembnosti medsebojnega sodelovanja, s tem, da je med učitelji in svetovalnimi delavci zavest o potrebnosti sodelovanja vendarle večja kot pri starših. Na drugi strani pa izsledki raziskave Upravljanje izobraževalnih potekov v Evropi (Governance of Educational Trajectories Europe) (Ule, 2015), kažejo, da so starši v Sloveniji zelo vpleteni v izobraževalne dejavnosti in delo svojih otrok v šolah. Učitelji pri nas pogosto ocenjujejo, da se starši preveč vtikajo v njihovo delo. To ugotovitev potrjujejo tudi odgovori tako razrednikov, ravnateljev kot svetovalnih delavcev v pričujoči raziskavi, ki omenjajo težave v komunikaciji s starši, slabše sodelovanje in manjšo zavzetost staršev, pritiske, poseganje in vmešavanje staršev v delo učitelja, svetovalne službe in šole, prenašanje vzgojne vloge s staršev na šolo, nerealna pričakovanja staršev, zahtevne starše ipd. O spremenjenem odnosu staršev do šole govorijo tudi učitelji v raziskavi o analizi dejavnikov, ki vplivajo na ugled in privlačnost učiteljskega poklica, npr. omenjajo vmešavanje v vzgojno-izobraževalno delo, zaščitništvo, rušenje avtoritete, previsoka in nerealna pričakovanja, nepoznavanje vloge in pomena starševstva, vsak misli, da je lahko že sam učitelj, prenašanje vzorcev med generacijami (Žarkovič-Adlešič idr., 2024, str. 55).

Na podlagi dobljenih rezultatov, ki jih dopolnjujemo še v nadaljevanju poročila, bo ponovno potreben resen strokovni razmislek, kako v sodelovanju med šolo in domom graditi kulturo dialoga in reševanja problemskih situacij v spoštovanju in sprejemanju značilnosti tako razrednikov in drugih strokovnih delavcev v šoli kot staršev, ter da je treba nenehno reflektirati obstoječe stanje in na tej osnovi razvijati bolj kakovostne in bolj učinkovite načine sodelovanja med šolo in starši.

Izhodišče dobrega sodelovanja je jasno določena meja med strokovno avtonomijo šole in strokovnih delavcev ter poseganjem v zasebnost družin, dopuščanje svobode in avtonomnosti drug drugemu, zavedanje medsebojne soodvisnosti in skupnih (ne poenotenih) ciljev (Fullan in Edwards, 2022; Kalin idr., 2009; Kroflič, 2015). Pomemben je tudi premislek o izboljšanju že ustaljenih načinov sodelovanja, ki danes ne zadoščajo več zaradi številnih sprememb družbenega in družinskega življenja, pri čemer moramo biti še posebej pozorni na pogosto ogrožene ali izključene družine. Kot kažejo pričujoči rezultati, pa je poseben izziv tudi vzpostavljanje in vzdrževanje medsebojnega sodelovanja s t. i. zahtevnejšimi starši (na primer: starši, ki ne podpirajo učitelja v njegovih prizadevanjih, starši, ki se stalno pritožujejo, ki so grozeči, nesramni, ki so ranljivi, ki preveč ali premalo pričakujejo itd.) (Jeznik idr., 2023; Kalin idr., 2009).

Nadalje razredniki, ravnatelji in svetovalni delavci glede sprememb pogosto navajajo bolj zahtevno vzgojno delo učiteljev in povečano skrb za vzgojno delovanje v šoli. Obvladovanje vzgojnih in disciplinskih situacij je izjemno pomemben element

strokovnega delovanja šole in eden ključnih pogojev za uresničevanje temeljnih vzgojno-izobraževalnih ciljev (Kroflič idr., 2009). Zahteva po oblikovanju vzgojnega načrta je bila za osnovne šole predpisana leta 2007, pedagoška stroka pa je dosegla visoko stopnjo soglasja, da mora biti načrtna vzgoja tudi sestavni del srednjih šol in da jo je treba sistematično načrtovati tako vsebinsko kakor tudi pri izvedbi pouka in načina življenja v šoli (Kroflič idr., 2009). Vzgojni koncept mora izhajati iz vizije šole in potreb šole kot celote. Le tako lahko pripomore k doseganju boljših učnih uspehov in prispeva k boljši klimi v šoli. Glede na dobljene podatke in pomen vzgojnega delovanja v šoli, je toliko bolj strokovno neustrezno/presenetljivo, da se je z letom 2025 s spremembo zakona ukiniil vzgojni načrt osnovne šole kot samostojni dokument, vsebine vzgojnega delovanja pa se prenašajo v letni delovni načrt, kjer se opredelijo vzgojne dejavnosti in načini njihovega spremljanja. Vzgoja se v tem dokumentu znajde kot dodatek vzgojnim ukrepom za zagotavljanje varnosti. Uvaja se vrsta normativnih predpisov in protokolov ravnanja, kar pomeni uvajanje kulture reševanja konfliktnih dogodkov, ki je značilno birokratska, s čimer se v delovanju šole izgublja vzgojna komponenta.

Naslednja sprememba, ki jo omenjajo razredniki, ravnatelji in svetovalni delavci v pričujoči raziskavi, je soočanje z zelo raznolikimi učenci/dijaki, od učencev s posebnimi potrebami, učnimi težavami do priseljencev. Svetovalni delavci še posebej omenjajo večje in specifične težave družin oz. staršev, več težav pri učencih, zahtevnejšo vedenjsko in učno problematiko, učence, ki so manj odporni na stres ipd. Ti podatki potrjujejo že pred leti dobljene rezultate raziskave o delovanju svetovalne službe, namreč da je veliko več in zahtevnejše delo z učenci ter več potreb po individualnem strokovnem delu z njimi (Gregorčič Mrvar idr., 2020). Tako imamo v šolah svetovalne delavce, ki predstavljajo trdno jedro strokovnjakov, ki se skupaj z vodstvenimi delavci in učitelji spopadejo s sodobnimi strokovnimi težavami in izzivi učencev/dijakov ter njihovih staršev/družin. Za take naloge pa so poleg razumevanja sodobnih pedagoških načel in vrednot ključno tudi načelo sodelovanja šolskih svetovalnih delavcev z vsemi akterji šolskega življenja (prav tam).

V naslednjem sklopu sprememb razredniki, ravnatelji in svetovalni delavci navajajo več administracije in birokracije ter zakonskih omejitev. Tudi na ta vidik se že nekaj let opozarja v različnih raziskavah med strokovnimi delavci v šoli; denimo ravnatelji in svetovalnimi delavci, ki ocenjujejo delovanje svetovalne službe, v zadnjih desetih letih opažajo veliko več administrativnega dela, urejanja dokumentacije, organizacije in koordinacije ter (načrtovanih) timskih srečanj z drugimi akterji, zaradi česar pogosto zmanjka čas za strokovno delo (Gregorčič Mrvar idr., 2020; prim. Fullan in Hargreaves, 2000). Nekateri še posebej poudarijo pomanjkanje časa za preventivno delo, delo po vzgojnem načrtu, delo z in v oddelkih in nekateri opozarjajo na (ne)poglobljenost in (ne)kakovost opravljenega dela (Gregorčič Mrvar idr., 2020). Tudi anketirani učitelji v nedavni raziskavi o ugledu učiteljskega poklica (Žarkovič-Adlešič idr., 2024, str. 57) poročajo, da ima preveč administracije za posledico manj učiteljevega časa za delo z učenci in uvajanje inovativnih pristopov (prav tam).

Razredniki, ravnatelji in svetovalni delavci nadalje opozarjajo na povečan vpliv tehnologije v šolskem delu in socialnih omrežij na vedenje oz. odnose med učenci/dijaki v šoli. Tudi v poročilu o analizi dejavnikov, ki vplivajo na ugled in privlačnost učiteljskega poklica, avtorji (Žarkovič-Adlešič idr., 2024) poudarjajo, da se učiteljski poklic spreminja zaradi zunanjih dejavnikov, kot so hitre spremembe v načinu komunikacije in vloga tehnologije v vsakdanjem življenju učencev (mediji, socialna omrežja). Tehnologija (vključno z družbenimi omrežji) spodbuja individualizem, tekmovalnost in potrebo po nenehnem dokazovanju, kar vpliva na odnose v oddelku. V tem kontekstu se učitelji, predvsem pa razredniki, pogosto znajdejo v vlogi posrednikov pri reševanju konfliktov, ki izvirajo iz spletne komunikacije med učenci (npr. spletno nadlegovanje, izključevanje, širjenje govoric).

Nadalje razredniki, ravnatelji in svetovalni delavci opozarjajo na več in bolj zahtevno delo razrednika v zadnjem desetletju, ki lahko vodi v njihovo (pre)obremenjenost in izgorelost. Poročajo, da je na splošno zahtevnost dela in problematika v šolskem okolju vedno večja in da opravljajo vedno več nalog. Šola in strokovni delavci v zadnjem desetletju nedvomno doživljajo spremembe, ki vplivajo na njihovo delovanje, saj je bila sprejeta vrsta šolskih konceptualnih in sistemskih rešitev, ki na primer zajemajo kontinuum pomoči učencem z učnimi težavami (Učne težave v osnovni šoli: koncept dela, 2008), delo z nadarjenimi otroki in mladostniki (Odkrivanje in delo z nadarjenimi ..., 1999; Operacionalizacija koncepta ..., 2009; Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki ..., 2007; Strokovna izhodišča ..., 2019), delo z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2021), delo s priseljenci (Smernice za vključevanje ..., 2024; Strategija vključevanja ..., 2007), vzgojo in izobraževanje Romov (Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, 2011), načrtovanje razvoja šole, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v šoli (Zakon o organizaciji in financiranju ..., 2023, 49. člen) in druge. Zaradi uvajanja vseh teh sprememb in rešitev so strokovni delavci v zadnjih letih dodatno obremenjeni s strokovnimi vzgojno-izobraževalnimi ter koordinacijskimi in administrativnimi nalogami. To kažejo denimo tudi podatki evalvacij delovanja šolske svetovalne službe (npr. Gregorčič Mrvar idr., 2020; Vogrinc in Krek, 2012). V raziskavi TALIS 2018 (2020) glede stresa v učiteljskem poklicu pa denimo avtorji poročajo, da eden od petih učiteljev v OECD poroča, da doživlja velik stres na delovnem mestu. Kot se kaže, učitelji povezujejo stres v tudi z administrativnim delom (prav tam). Medtem je 16 % slovenskih učiteljev navedlo, da so pod zelo velikim stresom, nadaljnjih 30 % pa, da jim delo predstavlja precejšen dejavnik stresa (prav tam). Viri največjega stresa so učiteljem po raziskavi TALIS 2018 (prav tam) naslednji: odgovornost za dosežke učencev; vzpostavljanje delovnega vzdušja v razredu, prilagajanje pouka učencem s posebnimi potrebami; ustrahovanje ali žaljenje s strani učencev (prav tam). Raziskava TALIS 2024 (2025) kaže, da je v Sloveniji stres med učitelji ostal na ravni iz leta 2018. Tudi anketirani učitelji v nedavni raziskavi o ugledu

učiteljskega poklica (Žarkovič-Adlešič idr., 2024, str. 57) poročajo, da so nezadovoljni s pogoji dela, ker so preobremenjeni, kar dolgoročno vodi v izgorelost.

Vse tri skupine anketirancev poudarjajo tudi, da sta delo in ugled učitelja/razrednika manj cenjena in da se strokovni delavci (učitelji, zunanji strokovnjaki) soočajo z večjimi pričakovanji in pritiski. V poročilu o analizi dejavnikov, ki vplivajo na ugled in privlačnost učiteljskega poklica, avtorji (Žarkovič-Adlešič idr., 2024) ugotavljajo, da je položaj učitelja v družbi slab, da se ugled učiteljskega poklica v Sloveniji zmanjšuje, kar po našem mnenju neposredno vpliva tudi na delo razrednikov. Kot kažejo tudi naši podatki, se v zadnjem desetletju vloga učiteljev, še posebej razrednikov, vse bolj birokratizira, povečuje se količina administrativnega dela, hkrati pa naraščajo pričakovanja staršev, šolske politike in širše družbe. Ob tem omenjeno poročilo, podobno kot rezultati pričujoče raziskave, opozarja na pomanjkanje podpore (tudi s strani države), zmanjšano avtonomijo ter povečano izpostavljenost stresu, kar slabša kakovost strokovnega dela in zaznana spoštovanje do njihovega dela.

Tudi Bogdan Zupančič in Gavriloski Tretjak (2023) v kontekstu pomanjkanja učiteljev poudarjata, da znižanje družbenega ugleda učiteljev in vse večji pritiski na šole povzročajo obremenjenost kadra in fluktuacijo. To bi glede na dobljene rezultate naše raziskave še posebej poudarili za razrednike, ki poleg pedagoškega dela prevzemajo vloge mediatorjev, upravljavcev kriznih situacij in koordinacijo s strokovnimi delavci v šoli, starši in tudi zunanjimi institucijami oz. strokovnjaki. Povečana pričakovanja brez ustreznih sistemskih pogojev vodijo do občutka manjvrednosti v poklicu in izgorelost. Avtorja (prav tam) na podlagi slovenskih in tujih ugotovitve poudarjata, da je za dolgoročno izboljšanje stanja nujno ponovno ovrednotiti vlogo učitelja (in razrednika) v družbi, okrepiti možnosti za strokovni razvoj, še posebej v prvih letih kariere, okrepiti podpirne mehanizme ter izboljšati delovne pogoje. Poleg tega je treba poudariti pomen celovitih reform v visokošolskih programih, ki bi učiteljem (razrednikom) omogočile pridobitev ustreznih kompetenc za učinkovito soočanje s sodobnimi izzivi v izobraževanju (prav tam).

Izpostavljeni rezultat kaže na to, da delo razrednika danes ni le pedagoška naloga, temveč vse bolj vključuje kompleksno usklajevanje z različnimi strokovnjaki, zahtevnimi starši ter prilagajanje sistemskim spremembam. Ob tem pa učitelji, tudi razredniki, ne prejemajo več družbenega priznanja, ki bi ustrezalo tem nalogam. Kombinacija večjih pričakovanj in zmanjšanega ugleda vodi do občutka podcenjenosti, kar negativno vpliva na motivacijo in ohranjanje kadra v šoli.

Ne nazadnje vse tri skupine anketirancev navajajo, da opažajo splošne spremembe v družbi, ki vplivajo na delo šol in tudi razrednikov. Opozarjajo tako na spremembe vrednostnega sistema kot odnosov med učitelji, učenci ter starši. Zagotovo lahko trdimo, da so družbene spremembe, kot so porast individualizma, potrošniška logika, zmanjšana odgovornost posameznikov in povečana pričakovanja do šole, spremenile

odnose med učitelji, učenci in starši. V takem okolju postaja delo razrednikov bolj kompleksno, saj se od njih pričakuje, da rešujejo konflikte, delujejo kot posredniki in hkrati vzdržujejo stik s spremenjeno vrednostno orientacijo učencev in njihovih družin (prim. Žarkovič-Adlešič idr., 2024). Tudi Bogdan Zupančič in Gavriloski Tretjak (2023) opozarjata na družbeno-kulturne spremembe, ki vplivajo na izobraževalni sistem, predvsem skozi zmanjšano spoštovanje poklica in večje sistemske pritiske.

Iz navedenih kategorij vidimo, da vse tri skupine v glavnem prepoznajo spremembe na slabše. Samo nekaj vidikov spodaj pa kaže spremembe na bolje oz. izkazuje pozitivne vidike sprememb. Nekateri razredniki, ravnatelji in svetovalni delavci so namreč omenjali pozitivne vidike sprememb v delu razrednikov. Razredniki so omenjali predvsem, da pridobljene izkušnje razrednikom pomagajo pri njihovem delu, ki so jim v pomoč pri delu ali so zaradi tega bolj samozavestni, prepoznajo svoj osebni razvoj. Na primer nekaj izjav: *»pridobljene osebne izkušnje, večja samozavest pri komunikaciji s starši«*; *»bolj dosledna, natančna sem postala«*; *»naučila sem se prepoznati vedenjske vzorce učencev, za katerimi se lahko skrivajo kompleksnejše težave«*; *»moja osebna rast.«*

Vse tri skupine anketirancev so omenjale vidik kakovostnega in dobrega sodelovanja na šoli z učenci, z drugimi strokovnimi delavci, npr. preko izjav: *»z učenci imam bolj sproščen odnos, več se pogovarjam z njimi, povečan interes za timsko delo, več skupno načrtovanih in izvedenih ur, medsebojne hospitacije ipd.«*

Razredniki, svetovalni delavci, predvsem pa ravnatelji so opozarjali na sistemski vidik in različne pogoje, ki vplivajo na delo razrednikov, tako s pozitivnega kot negativnega vidika, npr. z izjavami: *»novo delovno mesto je bolje ovrednoteno«*; *»delo razrednika je vsaj simbolično finančno ovrednoteno«*; *»končno smo dobili plačilo več kot 1,5 eur na mesec«*; *»status se je zaradi boljšega plačila izboljšal«*; *»na voljo imajo številne pomoči«*; *»so bolj osveščeni o svojih nalogah in zadolžitvah«*; *»so bolj motivirani zaradi dodatnega plačnega razreda«*. Še vedno pa opozarjajo na to, da ni primerne sistemske in strokovne podpore razrednikom in učiteljem, ki bi jih pri tem opolnomočili in razbremenili. Svetovalni delavci na eni strani izpostavljajo, da je premalo časa za učence in starše, premalo ur oddelčne skupnosti. Na drugi strani pa ugotavljajo, da je razrednikom na voljo več pripomočkov za delo in več je izobraževanj za vse na šoli.

Znano je, kot je že pred desetletji poudarjal Bečaj (2001), da šolski oddelek za kakovostno delovanje ne potrebuje le posebnega učitelja - razrednika, pač pa tudi poseben čas, ki je namenjen oblikovanju oddelčne skupnosti. To pomeni, da oddelčna skupnost potrebuje določen čas, ki je namenjen ukvarjanju s samo seboj. Ta čas je potreben tako za oblikovanje ciljev oddelčne skupnosti, za sprotno reševanje in predelovanje napetosti, ki v njem nastajajo, kot tudi za sprotno obdelavo povratnih informacij o tem, kako skupnost deluje. Zlasti zadnja funkcija je v vzgojnem smislu izrednega pomena (prav tam). Ure oddelčne skupnosti predstavljajo priložnost za

vzpostavljanje pozitivne oddelčne klime in razvijanje socialnih ter komunikacijskih spretnosti otrok. Učencem omogočajo aktivno participacijo in povezovanje z vrstniki, kar spodbuja njihovo socialno in čustveno kompetentnost ter učni uspeh. Poleg tega raziskave kažejo, da intenzivno delo z oddelčno skupnostjo izboljšuje učenčev odnos do šole ter vrstnikov (prim. Gregorčič Mrvar in Kalin, 2023). Zato je ustrezno, načrtovano umeščanje ur oddelčne skupnosti v urnik (npr. že v prvi triadi osnovne šole) ključnega pomena za doseganje dolgoročnih vzgojnih ciljev in zagotavljanje bolj kakovostnega učnega procesa (prav tam).

Pomen ur oddelčne skupnosti so prepoznali tudi avtorji Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023-2033 (predlog) (2024), ki so pod strateški cilj Podpora psihosocialnemu razvoju otrok in mladostnikov (podcilj Podpreti socialno in čustveno učenje otrok in mladostnikov) pri ukrepih izpostavili dvoje:

- Umestiti v predmetnik za osnovno in srednjo šolo eno šolsko uro oddelčne skupnosti tedensko, ki bo namenjena tudi socialnemu in čustvenemu učenju ter krepitvi skupnosti.
- Vključiti eno šolsko uro tedensko v obseg dela učiteljev razrednikov v osnovni in srednji šoli za krepitev socialnega in čustvenega učenja v obliki individualnih pogovorov ali dela v manjših skupinah in dopolniti Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih.

Načrtovanje dela oddelčne skupnosti naj bi temeljilo na sistematični analizi stanja in potreb oddelčne skupnosti ter temu ustreznemu oblikovanju namenov in ciljev dela v posameznem šolskem letu (gl. npr. Programske smernice ..., 2005). Na tej podlagi razrednik s sodelavci oblikuje konkreten program dela z delitvijo odgovornosti med vse udeležence. Program dela vključuje tudi sodelovanje s starši in drugimi učitelji, kar zahteva od razrednika prevzemanje cele vrste odgovornosti in organizacijskih nalog (prav tam). Od vseh oseb, s katerimi se pri svojem delu srečuje, razrednik najtesneje in najpogosteje vstopa v komunikacijo z učenci/dijaki. Za učence je razrednik prvi učitelj, na katerega se lahko obrnejo ob vprašanjih svojega šolanja, učenja, počutja ipd. (glej Programske smernice ..., 2005, str. 6). Hkrati ima razrednik pomembno vlogo pri spodbujanju vključevanja in participacije učencev pri oblikovanju oddelčne skupnosti.

Ravnatelji so posebej opozorili na nove generacije učiteljev in komunikacijske veščine razrednikov. Opozarjajo, da je večja potreba po mehkih veščinah kot so pogovor, poslušanje, vzpostavljanje interakcije. Med učitelji je večja tudi uporaba IKT. Ravnatelji nadalje ugotavljajo, da so mladi veliko manj samostojni in samozavestni; da je slabša kakovost dela, predvsem pri mlajših razrednikih; in da so mlajše generacije slabše pripravljene/opremljene za vlogo razrednika. Zanimivo pa je raziskava TALIS (2020, str. 114) pokazala, da je več profesionalnega sodelovanja med mlajšimi kot med starejšimi učitelji. Tako v Evropi kot v Sloveniji redno profesionalno sodelovanje pada

s starostjo učiteljev. Zagotovo je področje učiteljev/razrednikov začetnikov pomembno v razmisleku o razvoju razredništva v šolah, predvsem glede usposabljanja, strokovne podpore, mentorstva ipd. Tako učitelji začetniki kot izkušeni učitelji potrebujejo skozi svojo poklicno pot podporo pri svojem delu, pa tudi ustrezno plačilo za opravljeno delo (Žarkovič-Adlešič idr., 2024).

Svetovalni delavci sicer opozarjajo na različne prakse in pristope razrednikov v zadnjih letih in je težko podati splošno oceno o njihovem delovanju, odvisno tudi od šolske kulture. Nekateri svetovalni delavci poudarjajo, da so razredniki skrbni, veščiči, sami rešujejo težave in konstruktivno sodelujejo. Drugi svetovalni delavci izpostavljajo, da razredniki prenašajo naloge na svetovalne delavce, pomočnike ravnateljev, da se ne zanimajo za učence in jih ne poznajo, veliko manj srčno opravljajo svoje delo, da so na šoli veliko slabši odnosi. Nekateri menijo, da imajo razredniki slabo razvite mehke veščičine, da ne prevzemajo odgovornosti za svoje delo, ali prenašajo odgovornost na druge (svetovalno službo, pomočnike ravnateljev). Zaznavajo upad motivacije za funkcijo razredništva.

Svetovalni delavci ob spremembah, ki jih opažajo v delu razrednikov, opozarjajo tudi na pomanjkanje znanja za delo in potrebno strokovno podporo razrednikom oz. da ti potrebujejo več možnosti za usposabljanje, npr. s področja prava, o svetovalnem delu in usposobljenosti za specifične težave učence, ter da so potrebna usposabljanja za vodenje oddelka, reševanje težav ipd. Omenjajo tudi, da je premalo strokovne podpore razrednikom; premalo je časa za pogovore med strokovnimi delavci, tudi s svetovalnimi delavci (prim. Žarkovič-Adlešič idr., 2024).

### **Zadovoljstvo z delom razrednika in medsebojna pričakovanja**

Razrednike smo prosili, da na deset stopenjski lestvici (od 1 – izjemno nezadovoljen do 10 – izjemno zadovoljen) ocenijo, v kolikšni meri so sami zadovoljni s svojim delom razrednika.

Iz tabele spodaj je razvidno, da so razredniki v glavnem zadovoljni s svojim delom, saj je 52,8 % razrednikov podalo oceni 8 in 9, najvišjo oceno zadovoljstva s svojim delom pa 8,9 % razrednikov. Kljub temu ne smemo prezreti, da je podalo ocene na spodnjem delu lestvice, torej niso zadovoljni s svojim delom, 16 % razrednikov. Ugotavljali smo tudi razlike v stopnji zadovoljstva s svojim delom med razredniki v OŠ ( $\bar{x}_{OŠ} = 7,47$ ) in razredniki v SŠ ( $\bar{x}_{SŠ} = 7,23$ ), a te niso statistično pomembne ( $t = 1,23$ ;  $df = 572$   $p = 0,220$ ).

Tabela 84: Ocene zadovoljstva s svojim delom razrednika pri osnovnošolskih in srednješolskih razrednikih

Zadovoljstvo z delom razrednika		VSI		OŠ		SŠ	
		f	%	f	%	f	%
Izjemno nezadovoljen	1	3	0,5%	3	0,7%	0	0,0%
	2	12	2,1%	9	2,1%	3	2,2%
	3	26	4,5%	20	4,6%	6	4,4%
	4	17	3,0%	11	2,5%	6	4,4%
	5	34	5,9%	23	5,3%	11	8,0%
	6	34	5,9%	23	5,3%	11	8,0%
	7	94	16,4%	70	16,0%	24	17,5%
	8	188	32,8%	147	33,6%	41	29,9%
	9	115	20,0%	91	20,8%	24	17,5%
Izjemno zadovoljen	10	51	8,9%	40	9,2%	11	8,0%
<b>Skupaj</b>		<b>574</b>	<b>100,0%</b>	<b>437</b>	<b>100,0%</b>	<b>137</b>	<b>100,0%</b>

Seveda so nas zanimala utemeljitve teh ocen, zastopanost katerih je prikazana v tabeli spodaj, ki sledi. 47 razrednikov je podalo odgovor na to vprašanje. Njihove utemeljitve smo razvrščali v naslednje kategorije, ki imajo pod kategorije glede na pozitivne/negativne utemeljitve ali glede na različne vidike njihovega dela: 1) splošna ocena zadovoljstva, 2) lastnosti razrednika, 3) drža, naravnost in prepričanja razrednikov, 4) medsebojno sodelovanje in značilnosti staršev oz. razrednikov, 5) sodelovanje z učitelji, vodstvom in šolsko svetovalno službo, 6) značilnosti oddelčne skupnosti, 7) usposobljenost za razredništvo, 8) strokovno delo razrednika, 9) nestrokovno delo razrednika, 10) (pre)obremenjenost, 11) zadostnost podpore, 12) prostor za izboljšave, 13) ovire, 14) razrednik kot učitelj, 15) težko je oceniti in 16) drugo.

Velja izpostaviti, da smo kategorije uskladili in oblikovali na osnovi utemeljitev zadovoljstva z delom razrednika s strani vseh deležnikov, tako samih razrednikov kot ravnatelj, svetovalnih delavcev, staršev in učencev. To je tudi razlog, da določene kategorije pri utemeljitvah razrednikov niso zastopane v spodnji tabeli, so pa zastopane pri ostalih deležnikih.

Tabela 85: Utemeljitive ocene dela razrednika

Utemeljitive ocene dela razrednika		f	% (od 47 razrednikov)
Splošna ocena zadovoljstva	zadovoljstvo	13	27,7%
	nezadovoljstvo	0	0,0%
Lastnosti razrednika	pozitivne	3	6,4%
	negativne	0	0,0%
Drža, naravnost, prepričanje	pozitivna	14	29,8%
	negativna	1	2,1%
Medsebojno sodelovanje in značilnosti razrednikov oziroma staršev	dobro sodelovanje, pozitivne lastnosti	12	25,5%
	slabo sodelovanje, negativne lastnosti	8	17,0%
Sodelovanje z učitelji, vodstvom in ŠSS	dobro	1	2,1%
	slabo	0	0,0%
Oddelčna skupnost	pozitivne značilnosti	15	31,9%
	negativne značilnosti	0	0,0%
Usposobljenost za razredništvo	so usposobljeni	0	0,0%
	niso dovolj usposobljeni	8	17,0%
Strokovnost pri delu	splošna ocena	7	14,9%
	v odnosu	9	19,1%
	pri vodenju oddelka	4	8,5%
	informiranje	0	0,0%
	pri upoštevanju zakonodaje, učnega načrta	0	0,0%
Nestrokovnost pri delu	splošna ocena	0	0,0%
	v odnosu	0	0,0%
	pri vodenju oddelka	0	0,0%
	informiranje	0	0,0%
	pri upoštevanju zakonodaje, učnega načrta	0	0,0%
(Pre)obremenjenost		18	38,3%
Zadostnost podpore	zadostna podpora	0	0,0%
	nezadostna podpora	5	10,6%
Prostor za izboljšave	splošno	6	12,8%
	konkretni predlogi in želje	5	10,6%
Ovire		9	19,1%
Razrednik kot učitelj	pozitivno	0	0,0%
	negativno	0	0,0%
Težko oceniti		1	2,1%
Drugo		4	8,5%

Izmed 47 razrednikov, ki je odgovorilo na to vprašanje, jih je 27,7 % še ponovno izrazilo splošno zadovoljstvo s svojim delom razrednika. Znak za pripravljenost na profesionalni razvoj je vsekakor to, da se jih 23,4 % zaveda, da imajo kljub temu, da so do določene mere zadovoljni s svojim delom razrednika, še vedno možnosti za izboljšanje svojega dela. Nekateri ob tem podajajo tudi konkretne predloge, da bi lahko izpolnili več ciljev, ki so si jih zastavili, bili bolj ažurni in za učence pripravili več vsebin, več socialnih iger ter več časa posvetili delu z vsemi učenci in ne le s problematičnimi učenci. Zelo povedna je naslednja utemeljitev, ki vključuje tudi sporočilo o preobremenjenosti, ovirah in premajhni usposobljenosti za delo razrednika:

*»V veliki meri mi pri delu z razredom (in posamezniki) vedno primanjkuje časa, za pogovor, reševanje učnih težav, stisk, idr. in nalog ne opravim v obsegu in kvaliteti, kot bi si želela. Kot bi istočasno opravljala dve delovni mesti - pouk in razredništvo. Vsako zahteva čisto svojega človeka. Učitelj se zaposli na šoli kot strokovnjak svojega področja in razredništvo to ni v nobenem primeru!«.*

Pomembno sporočilo je, da je ravno (pre)obremenjenost tista, ki zaseda po zastopanosti s 38,3 % odgovorov prvo mesto med razlogi, ki prispevajo k nezadovoljstvu z delom, kar ponovno govori o tem, da je potrebno razrednike razbremeniti nekaterih obveznosti in jim omogočiti čas za opravljanje nalog razrednika, če želimo, da bodo še naprej kakovostno opravljali delo razrednika:

*»Veliko dodatnega dela. Pisanje odločb za učence s posebnimi potrebami, vsi sestanki, ki jih je potrebno opraviti za učence z odločbo in nadarjene. Za govorilne ure je na enega 1 ura, da opravim pogovore z 29 starši je to bistveno več časa. Velikokrat ostajamo po pouku in rešujemo razredniško delo, ki ni nič ovrednoteno. Ker sem učitelj po duši, pač ne zamahnem z roko in poskušam pomagati.«*

*»Menim, da v delo razrednika vlagam veliko časa, znanja in energije, kar pa v nekaterih (posameznih) primerih ne prinese zelenih rezultatov.«*

Pogosti so bili tudi odgovori, da gre za odgovorno in naporno delo, da je potrebno voditi veliko dokumentacije, torej da je ogromno birokratskega dela, ki jemlje dragocen čas, ter da razredniki pogosto opravljajo tudi delo, ki ne sodi v obseg dela razrednika. K nezadovoljstvu razrednikov seveda prispevajo tudi ovire, ki jih doživljajo pri svojem delu (19,1 % odgovorov). Navajajo, da v prvi triadi ni namenjeno ur »za razredništvo«, da »hitro zmanjka časa za obravnavo vsega«, da bi se posvetili medosebnim odnosom, izvajanju socialnih iger, ipd. in da ni ustreznih usposabljanj za delo razrednika, kar ne velja le za prvo triado. Med ovirami je bila tudi navedba razrednika, da polovice razreda sploh ne poučuje, kar zagotovo zelo otežuje delo razrednika. To, da razrednik poučuje svoj razred le eno do dve uri na teden ali pa niti ne vseh učencev v oddelku, v katerem je razrednik, so navedli kot problem tudi strokovni delavci v fokusnih skupinah, saj razrednik tako le težko spozna svoje učence, se poveže z njimi



in vzpostavi z njimi ustrezne medsebojne odnose, ki so osnova za vsako nadaljnje vzgojno delo. Prav tako je težko biti na tekočem z dogajanjem v oddelku. Verjetno je smiselno, da v takih primerih prevzema le vlogo sorazrednika. So pa nekateri ravnatelji izpostavili, da imajo kadrovske težave pri dodeljevanju učiteljem vloge razrednika, da jih niti nimajo dovolj na izbiro, če ob tem upoštevajo še, da so nekateri šele vstopili v pedagoški poklic.

Naslednja bolj zastopana razloga za nezadovoljstvo pa sta slabo medsebojno sodelovanje z zahtevnimi in raznolikimi starši (17 % odgovorov) ter premajhna usposobljenost za delo razrednika (17 % odgovorov) kar gre z roko v roki in kar jasno nakazuje naslednja utemeljitev: »*Delo prinaša posebne izzive z nekaterimi starši, nimam veliko izkušenj na področju razredništva.*« Razredniki so pojasnjevali še, da so problem pokroviteljski starši ali prezahtevni in pogosto nevedni (ali vsevedni) starši, starši, ki se vmešavajo v delo razrednika in so preveč zaščitniški do svojih otrok ali na drugi strani nemočni in obupani starši, ki svoje starševske obveznosti prelagajo na šolo. Sodelovanje z raznolikimi starši je razrednikom zagotovo v izziv in vedno bo ter zahteva od njih ustrezno usposobljenost, ko znajo na eni strani prisluhniti problemom staršev in otrok ter na drugi strani zelo jasno postavljati meje in zahteve ter seveda v problematičnih situacijah skupaj iskati možne rešitve, ki bi prispevale k spodbudnemu učnemu okolju in razvoju učencev (Šteh, 2008; Šteh in Kalin, 2011; Šteh in Mrvar, 2011). Pomembno je, da se razredniki zavedajo, da bodo prispevki staršev raznoliki, ker imajo različna prepričanja, izkušnje, znanja, ipd. Zato je potrebno vedno znova iskati poti in načine, kako nagovoriti in pridobiti za sodelovanje določene starše ter sprejeti, da pri tem ne bodo vedno uspešni. Razredniki tudi sami potrebujejo podporo v procesu refleksije negativnih izkušenj s posameznimi starši, da se srečajo z lastnimi občutki in morda ozavestijo tudi lastna negativna prepričanja, ki jim onemogočajo bolj konstruktivno delovanje (Šteh in Mrvar, 2011). 17 % jih je izpostavilo, da skušajo delati dobro, a niso dovolj usposobljeni za vse naloge razrednika, nimajo dovolj izkušenj, da se v nekaterih situacijah še lovijo in bi potrebovali več podpore in usmeritev, kako ravnati v določenih situacijah. Nezadostno podporo s strani šolske svetovalne službe in sodelavcev je navedlo kot razlog za njihovo manjše zadovoljstvo s svojim delom 10,6 % razrednikov.

Pod drugo pa smo uvrstili odgovore, da delo ni ustrezno ovrednoteno in 1x je bilo izpostavljeno, da k zadovoljstvu prispeva dobra klima na šoli.

Vsekakor velja analizirati tudi razloge, ki vodijo razrednike k zadovoljstvu s svojim delom in v tej smeri podpreti njihov profesionalni razvoj. Razredniki svojo oceno zadovoljstva z delom razrednika utemeljujejo na različne načine. Iz odgovorov lahko sklepamo, da k njihovem zadovoljstvu najpogosteje prispeva njihova ocena, da delo razrednika opravljajo strokovno (42,5 % odgovorov). Nekateri so pri tem navajali zgolj to, da delo opravljajo dobro, vestno, in korektno (14,9 % utemeljitev); najpogosteje so poudarili, da skušajo vzpostaviti korektne in spoštljive odnose (19,1 % utemeljitev),

nekaj pa jih je izpostavilo še strokovnost pri vodenju oddelka v smislu razvijanja pozitivne klime in sprotnega reševanja težav in konfliktov (8,5 % utemeljitev).

Ob tem, da strokovno opravljajo svoje delo, k njihovem zadovoljstvu predvsem prispevajo še pozitivne izkušnje z oddelčno skupnostjo (31,9 % odgovorov), njihova drža in pozitivna naravnost do dela razrednika (29,8 %) ter pozitivne izkušnje z medsebojnim sodelovanjem s starši (25,5 % odgovorov). Razredniki so opisovali, da je razred vodljiv, da je v oddelku sproščeno in da so vzpostavili dobre medsebojne odnose – korektne in spoštljive – z učenci. Nekateri so pri tem poudarili, da so razvili dobre medsebojne odnose tudi s starši in ostalimi strokovnimi delavci, drugi pa so na drugi strani izpostavljali, da so starši težji izziv in da potrebujejo več podpore s strani ostalih strokovnih delavcev, kar smo že izpostavili pri razlogih za njihovo manjše zadovoljstvo. Spodnja izjava dobro ponazarja pomen vzpostavljanja in vzdrževanja dobrih medsebojnih odnosov za zadovoljstvo z delom in seveda tudi pomen potrebe po razvijanju odnosne kompetence pri učiteljih:

*»V razredu imamo dobre medsebojne odnose z vsemi deležniki: učenci, starši in ostalimi strokovnimi delavci. Učenci so sproščeni, starši redno prihajajo na roditeljske sestanke in pogovorne ure. Nastale konflikte sproti rešujemo na konstruktiven način. Učenci radi prihajajo v šolo, kar tudi mene napolni s pozitivno energijo za delo.«*

Ne velja pa zanemariti tudi pomena njihove lastne pozitivne naravnosti, prepričanj in pripravljenosti, da prevzamejo zahtevno in odgovorno delo ter ga predano opravljajo. Naj navedemo nekaj njihovih kratkih izjav: *»Velika odgovornost...«*; *»Trudim se, da sem čim boljši razrednik.«*; *»Rada sem razredničarka in svoje delo opravljam z veseljem.«*; *»Prisegam na iskren pogovor in vzajemno reševanje težav.«*. Ob tem pa ne smemo prezreti, da se bodo razredniki trudili kakovostno opravljati svoje delo le, če bodo deležni tudi potrditve za svoje delo in bodo ob vseh izzivih in občasnih neuspehih lahko doživljali tudi zadovoljstvo.

### **Zadovoljstvo ravnateljev z delom razrednika in medsebojna pričakovanja**

Nadalje smo preučevali zadovoljstvo ravnateljev z delom razrednika in medsebojna pričakovanja. Sprva nas je zanimalo, kako ravnatelji ocenjujejo splošno zadovoljstvo z delom razrednika. Enako kot razredniki so ocenjevali svoje zadovoljstvo na lestvici od 1 – izjemno nezadovoljen do 10 – izjemno zadovoljen.

Tabela 86: Zadovoljstvo ravnateljev z delom razrednikov na šoli

Zadovoljstvo z delom razrednikov na šoli		VSI		OŠ		SŠ	
		f	%	f	%	f	%
Izjemno nezadovoljen	1	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	2	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	3	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	4	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	5	7	3,2%	3	1,7%	4	10,3%
	6	13	5,9%	10	5,6%	3	7,7%
	7	41	18,7%	30	16,7%	11	28,2%
	8	92	42,0%	78	43,3%	14	35,9%
	9	57	26,0%	53	29,4%	4	10,3%
Izjemno zadovoljen	10	9	4,1%	6	3,3%	3	7,7%
<b>Skupaj</b>		<b>219</b>	<b>100,0%</b>	<b>180</b>	<b>100,0%</b>	<b>39</b>	<b>100,0%</b>

Izražene ocene zadovoljstva ravnateljev z delom razrednikov na šoli kažejo visoko splošno zadovoljstvo. Večina anketiranih ravnateljev je svoje zadovoljstvo ocenila z visokimi ocenami, pri čemer je 42 % vseh ravnateljev podalo oceno 8, nadaljnjih 26 % ravnateljev je podalo oceno 9, kar izraža še višjo raven zadovoljstva. Oceno izjemno zadovoljen (ocena 10) je podalo 4,1 % ravnateljev.

Ravnatelji iz osnovnih šol so v povprečju ( $\bar{x}_{OŠ} = 8,03$ ) statistično pomembno ( $t = 2,334$ ;  $df = 47,7$ ;  $p = 0,024$ ) bolj zadovoljni z delom razrednikov kot ravnatelji iz srednjih šol ( $\bar{x}_{SŠ} = 7,51$ ). V osnovnih šolah je najpogostejša ocena prav tako 8 (43,3 %), sledijo ocene 9 (29,4 %) in 7 (16,7 %), kar potrjuje visoko zadovoljstvo z delom razrednikov. 3,3 % ravnateljev osnovnih šol je izrazilo izjemno zadovoljstvo (ocena 10), medtem ko ni nobenega izraza nezadovoljstva (ocene 1 do 4). V srednjih šolah večina anketiranih ravnateljev ocenjuje zadovoljstvo z ocenami 8 (35,9 %) in 7 (28,2 %). V srednjih šolah je delež izjemno zadovoljnih 7,7 %. Prav tako ni izraza nezadovoljstva (ocene 1 do 4).

Skupni rezultati kažejo, da ravnatelji na obeh stopnjah šolanja pretežno ocenjujejo delo razrednikov kot zadovoljivo, pri čemer ni poročil o nezadovoljstvu ali kritičnih ocenah. Najpogostejše ocene med 7 in 9 poudarjajo stabilno dobro zadovoljstvo, ki pa še omogoča prostor za nadaljnje izboljšave, da bi več ravnateljev doseglo popolno zadovoljstvo z delom oz. sodelovanjem razrednikov.

Nekateri ravnatelji ( $n = 153$ ) so svoje ocene tudi utemeljili. Na podlagi analize odgovorov ravnateljev na vprašanje o zadovoljstvu z delom razrednikov na šoli, lahko izpostavimo več ključnih kategorij in podkategorij oz. vsebinskih ugotovitev.

Tabela 87: Utemeljitive ocene dela razrednika

Utemeljitive ocene dela razrednika: kategorije in podkategorije		f	f % (od 153 ravnateljcev)
Splošna ocena zadovoljstva	zadovoljstvo	39	25,5%
	nezadovoljstvo	9	5,9%
Lastnosti razrednika	pozitivne	7	4,6%
	negativne	3	2,0%
Drža, naravnost, prepričanje	pozitivna	30	19,6%
	negativna	24	15,7%
Medsebojno sodelovanje in značilnosti razrednikov oziroma staršev	dobro sodelovanje, pozitivne lastnosti	8	5,2%
	slabo sodelovanje, negativne lastnosti	2	1,3%
Sodelovanje z učitelji, vodstvom in ŠSS	dobro	10	6,5%
	slabo	0	0,0%
Oddelčna skupnost	pozitivne značilnosti	1	0,7%
	negativne značilnosti	0	0,0%
Usposobljenost za razredništvo	so usposobljeni	0	0,0%
	niso dovolj usposobljeni	25	16,3%
Strokovnost pri delu	splošna ocena	42	27,5%
	v odnosu	12	7,8%
	pri vodenju oddelka	18	11,8%
	informiranje	3	2,0%
	pri upoštevanju zakonodaje, učnega načrta	3	2,0%
Nestrokovnost pri delu	splošna ocena	11	7,2%
	v odnosu	1	0,7%
	pri vodenju oddelka	10	6,5%
	informiranje	0	0,0%
	pri upoštevanju zakonodaje, učnega načrta	2	1,3%
(Pre)obremenjenost		7	4,6%
Zadostnost podpore	zadostna podpora	15	9,8%
	nezadostna podpora	0	0,0%
Prostor za izboljšave	splošno	8	5,2%
	konkretni predlogi in želje	12	7,8%
Ovire		2	1,3%
Razrednik kot učitelj		0	0,0%
	negativno	0	0,0%
Težko oceniti		32	20,9%
Drugo		0	0,0%

Anketirani ravnatelji so podajali splošne opise zadovoljstva, pozitivno zadovoljstvo je izrazilo 25,5 % anketiranih ravnateljev, kar je usklajeno z rezultatom v prvi tabeli glede ocen splošnega zadovoljstva ravnateljev. Splošno nezadovoljstvo z delom razrednikov je izrazilo devet anketiranih ravnateljev. To kaže na pretežno pozitiven vtis o delu razrednikov, a hkrati opozarja na manjši delež ravnateljev, ki izpostavljajo nezadovoljstvo, čeprav ga pri prvem vprašanju niso izražali. Primeri izjav: *»V veliki večini razredniki delo opravljajo zgledno ...«*; *»Na splošno je zadovoljstvo z delom razrednikov na naši šoli ...«*.

Pomemben delež anketiranih ravnateljev (20,9 %) je izrazil, da je težko oceniti zadovoljstvo na splošno, ker je delo razrednikov zelo različno, razlike v njihovem delu pa opažajo glede na program šole, značilnosti posameznika, starost, spol ipd. To kaže na raznolikost izkušenj in zadovoljstva z razredniki v šolah. Nekaj izjav: *»Na šoli je veliko mlajših učiteljev, ki še pridobivajo izkušnje na tem področju. Prav tako je veliko razrednikov moških (matematik, kemik, športnik), ki delo razrednika opravljajo manj zavzeto kot ženske.«*; *»Na splošno je zadovoljstvo z delom razrednikov na naši šoli odvisno od različnih dejavnikov, med katerimi sta ključna program, v katerem razrednik deluje, in individualne značilnosti vsakega razrednika.«*; *»Razredniki so različni, eno izvrstni, eni pa žal zelo slabi (predvsem pasivni).«*.

Ravnatelji so najpogosteje glede zadovoljstva z delom razrednikov (51,1 % utemeljitev) omenjali strokovnost pri njihovem delu, kar 27,5 % jih je omenjalo strokovnost na splošno, kar je najpogosteje omenjena kategorija. Npr. izjava: *»Večina razrednikov opravlja delo korektno.«*. Nekateri so bolj konkretno omenjali strokovnost v odnosu, pri vodenju oddelka, informiranju in pri upoštevanju zakonodaje ter učnega načrta, npr. izjavi: *»Razredne ure redno opravljajo, sproti rešujejo administrativne zadeve, večina jih zna zgraditi nek zaupanja vreden in spoštljiv odnos med razrednikom, dijaki in starši, problematiko rešujejo sprotno, se obračajo na svetovalne delavke in ravnateljico.«*; *»Razredniki povečini ravnajo odgovorno in v skladu s predpisi.«*.

Nekateri ravnatelji so omenjali nestrokovnost pri delu razrednikov (15,7 % odgovorov) – splošno nestrokovnost je omenjalo 7,2 % ravnateljev, ostali pa so izpostavljali predvsem nestrokovnost razrednikov pri vodenju oddelka, nekaj pa jih je opozorilo še na nestrokovnost pri upoštevanju zakonodaje oz. učnega načrta in nestrokovnost v odnosu. Npr. izjave: *»... kar nekaj jih premalo odgovorno in samostojno opravlja to zahtevno delo. Prevečkrat prelagajo bremena na druge in se izgovarjajo, da za določene naloge niso kompetentni.«*; *»Včasih bi lahko bolj popestrili in aktualizirali razredne ure. Nekateri bi morali biti bolj suvereni v interakciji s sodelavci nerazredniki.«*; *»Nekateri razredniki ne izvajajo nalog razredništva v skladu z dogovorjenim oz. si zadolžitve razlagajo po svoje. Ne sledijo skupni viziji šole.«*.

O pomanjkanju usposobljenosti razrednikov je pisalo 16,3 % ravnateljcev. Nekaj primerov izjav: *»Za delo razrednika niso niti usposobljeni.«*; *»Večji problem v pomanjkanju znanja in veščin vodenja oddelka.«*; *»Evidentno pa je, da nemalokrat potrebujejo dodatna znanja in veščine glede določenih vsebin, ki si jih interpretira vsak drugače.«*.

Nekateri ravnatelji so pisali tudi o (pre)obremenjenosti razrednikov (4,6 %), ovirah pri delu (1,3 %), nekaj več pa tudi o strokovni podpori razrednikom, ki je z vidika ravnateljcev zadostna (9,8 %). Npr. izjave: *»... hkrati pa se trudijo, da zmorejo tudi vso papirologijo.«*; *»Velika večina razrednikov se zelo trudi, jim pa za marsikaj zmanjkuje časa.«*; *»Novi razredniki imajo mentorje za podporo.«*; *»Vodstvo in svetovalna služba podpirata razrednike.«*.

Pogosto so ravnatelji omenjali pozitivno ali negativno držo, naravnost oz. prepričanje razrednikov – pozitivno držo je izrazilo 19,6 % in negativno 15,7 % anketiranih ravnateljcev. Izjava: *»Se trudijo, a jim občasno zmanjka energije in zagona.«*.

Kar se tiče lastnosti in osebnosti razrednikov, ki so jih omenjali anketirani ravnatelji, je pozitivne lastnosti zaznalo 4,6 % vprašanih ravnateljcev, negativne pa 2,0 %. Primer izjave: *»So zanesljivi, ažurni, skrbni, empatični, srce razredov. Ponosna sem na njih.«*.

Različni pogledi ravnateljcev glede drže in značilnosti razrednikov kažejo na razdeljena mnenja ravnateljcev, kar potrjuje zgoraj omenjeno, da je težko podati enotno splošno mnenje o zadovoljstvu z delom razrednikov in da so izkušnje ravnateljcev raznolike.

S strani ravnateljcev je bilo glede zadovoljstva omenjeno tudi sodelovanje razrednikov s starši in z drugimi akterji v šoli, ki je večinoma ocenjeno kot dobro, vendar ni zelo pogosto izpostavljeno. Dobro sodelovanje z učitelji/vodstvom/svetovalno službo je omenilo 6,5 % anketiranih ravnateljcev, slabo sodelovanje v tem kontekstu ni bilo omenjeno. Npr. izjava: *»... vseč mi je to, da, ko se kaj zatakne, takoj pridejo povedat. Takrat staknemo glave in s skupnimi močmi rešujemo težavo.«*.

Glede sodelovanja s starši je 5,2 % anketiranih ravnateljcev ocenilo le-tega kot dobro, 1,3 % kot slabo, npr. *»S starši imajo dober in konstruktiven odnos (z večino).«*. 0,7 % ravnateljcev je omenilo delo v oddelčni skupnosti, in sicer kot pozitivno.

Skupaj 13 % ravnateljcev je poudarilo, da obstaja prostor za izboljšave, nekaj jih to omenja na splošno, več jih poda konkretne predloge in želje glede izboljšav. Izjave: *»Opravljajo svoje delo, lahko bi ga še bolje.«*; *»Je pa vedno prostor za izboljšave, predvsem v smislu letnega načrtovanja izvajanja razredništva.«*; *»Predvsem bi nujno potrebovali več časa za opravljanje razredniških del in vsi vsaj eno uro na teden za razporejeno razredno uro.«*.

Analiza odgovorov ravnateljev glede zadovoljstva z delom razrednikov kaže na večinoma pozitiven odnos do dela razrednikov, še posebej na področju strokovnosti in osebne drže. Čeprav po drugi strani nezadovoljstvo ravnateljev izvira prav iz nezadostne usposobljenosti, nestrokovnosti in negativne drže razrednikov. To samo kaže na njihovo raznolikost. V skladu z načeli kakovostnega sodelovanja med učitelji, razredniki in šolsko svetovalno službo, kot jih opisujejo Gregorčič Mrvar idr. (2020), je torej treba poskrbeti za ustrezno usposabljanje razrednikov, jasne vloge in vzajemno podporo. Tudi nekateri razredniki so pri utemeljitvah svojega zadovoljstva z delom kritično ocenili, da niso dovolj usposobljeni za delo razrednika (17 %) in da bi si želeli več podpore (10,6 %).

Kljub pozitivnim vidikom se pojavljajo elementi, ki jim bo treba v nadaljnjih razprava o razredništvu nameniti več strokovne pozornosti:

- razlike med razredniki v kakovosti dela,
- pomanjkljiva usposobljenost razrednikov,
- prostor za izboljšave in predloge za spremembe.

Nadalje smo preučevali pričakovanja razrednikov do ravnateljev. Na podlagi odgovorov 368 razrednikov na odprto vprašanje »Kaj kot razrednik predvsem pričakujete od ravnatelja?« smo oblikovali naslednje kategorije.

Tabela 88: Pričakovanja razrednikov do ravnateljev

Kategorija z opisi/kodami	f	f % (od 368 razrednikov)
Podpora: skoraj vsi razredniki izpostavljajo potrebo po strokovni in čustveni podpori, največkrat to izrazijo kot splošno podporo pri delu, nekateri posebej poudarijo določene vidike, in sicer podporo pri:	283	76,9%
- konfliktih in delu s starši (npr. da ravnatelj stopi na stran učitelja, da ne popusti staršem);	75	20,4%
- delu z (zahtevnimi) učenci, oddelki, razredi, kolegi sodelavci;	28	7,6%
- izrekanju vzgojnih ukrepov in v ostalih vzgojnih vprašanjih;	21	5,7%
- sprejemanju strokovnih odločitev;	2	0,5%
- pravnih vprašanjih.	7	1,9%
Strokovnost in vodenje: veliko razrednikov poudarja pomen kompetentnosti in strokovnega znanja ravnatelja; jasnega in pravičnega vodenja šole; enotnega nastopa pred učenci in starši; kritičnosti do sistemskih rešitev; kompetentnega reševanja pravnih in administrativnih vprašanj.	66	17,9%
Zaupanje in spoštovanje (odločitev) učitelja: številni odgovori razrednikov kažejo na željo, da ravnatelj zaupa presoji razrednika; ne prehitava ali ruši njegove avtoritete; podpira avtonomijo; upošteva njegovo strokovno mnenje; mu zaupa, ga spoštuje; ima primeren odnos z njim ipd.	62	16,8%



Kategorija z opisi/kodami	f	f % (od 368 razrednikov)
Komunikacija in poslušanje: razredniki si želijo, da bi jih ravnatelji slišali, se z njimi posvetovali, pogovarjali ipd. To izrazijo z: da bi poslušal in slišal; imel odprta vrata za pogovor; bil na voljo; zagotavljal jasna in pravočasna navodila; prenašal informacije in ustvarjal kulturo iskrene dvosmerne komunikacije.	38	10,3%
Sodelovanje in timska kultura: razredniki pričakujejo tudi aktivno sodelovanje ravnatelja pri delu, v težjih pogovorih (npr. sestanki s starši); vključenost v reševanje kompleksnejših situacij; mentorstvo, nasvete in skupno iskanje rešitev.	33	9,0%
Razvoj in spodbujanje strokovne rasti: manj pogosti, a pomembni poudarki vključujejo: omogočanje dodatnih izobraževanj; spodbujanje strokovnega razvoja, spodbude in pohvale za dobro opravljeno delo.	9	2,4%

Razredniki od ravnatelja pričakujejo predvsem zanesljivo, strokovno in človeško podporo, ki temelji na strokovnosti ravnatelja, zaupanju in spoštovanju razrednika, odprti komunikaciji ter sodelovanju. Ravnatelj naj bi bil zaveznik učitelju, še posebej v situacijah, ko se sooča z zahtevnimi starši, učenci, kolegi sodelavci ali sistemskimi izzivi ter naj bi zaščitil razrednika pred pritiski drugih akterjev. Nekaj izjav: *»Podpora, posluš, podpiranje profesionalnega razvoja učitelja, prilagajanje situaciji. Zna poslušati in strokovno odreagirati v odnosu učitelj – starš.«*; *»Podpora pri vzgojnih vprašanjih, pomoč pri reševanju disciplinskih težav v razredu, sodelovanje pri obravnavi težavnih učencev in komunikaciji s starši, jasna navodila in pravočasne informacije, spodbujanje in omogočanje dostopa do izobraževanj in delavnic za strokovni razvoj, priznavanje truda in dela ter spodbujanje pozitivnega delovnega okolja.«*; *»Obveščanje o problematiki in aktualnih informacijah. Podpora pri mojem delu oziroma pri delu s starši. Svetovanje v ključnih položajih. Omogočanje dostopnosti do izobraževanj.«*; *»Strokovnost, kompetenca, znanje zakonov, dialog, korektnost, poštenost.«*; *»Želim si, da bi ravnatelji na srečanjih ravnateljev in na srečanjih z ministrstvom nastopili odločno in zagovarjali potrebe učiteljev in šole.«*

Resman (2022) in Kalin (2022) poudarjata, da je zaupanje med ravnateljem in razrednikom temelj za učinkovito vodenje oddelka in razvoj šolske skupnosti. Tuje raziskave potrjujejo pomen podpore ravnatelja za kakovostno delo učiteljev (v našem primeru tudi razrednikov), denimo ugotovitve raziskave med učitelji (Maas idr., 2022) poudarjajo odgovornost ravnateljev šol, da svojim učiteljem zagotavljajo socialno podporo in ustvarjajo dobro strukturirano in spodbudno delovno mesto. S tem ravnatelji šol prispevajo k delovnemu okolju, v katerem lahko učitelji uspevajo (prav tam). Ertürk (2022) podobno ugotavlja, da ima podporno vedenje ravnateljev pomemben vpliv na zadovoljstvo učiteljev z delom in dobrobitjo. Tudi avtorji nedavne analize podatkov TIMMS 2019 (Eryilmaz idr., 2025) ugotavljajo, da so boljši delovni

pogoji učiteljev, merjeni z kakovostnim vodenjem šole, boljšim vedenjem učencev in manjšo zaznano delovno obremenitvijo, povezani z večjim zadovoljstvom učiteljev z delom.

Vse te ugotovitve jasno poudarjajo pomen vodstva/ravnatelja in oblikovanja podpornega, ugodnega in učno spodbudnega delovnega okolja oz. skupnosti za učitelje/razrednike, s čimer se prispeva k poklicnemu dobremu počutju in kakovostnemu vzgojno-izobraževalnemu delu.

Nadalje smo ravnateljem postavili vprašanje, kaj po njihovem mnenju razredniki predvsem pričakujejo od njih. Pričakovanja so ocenjevali na lestvici od 1 – sploh ne pričakujem do 7 – pričakujem v največji možni meri. Odgovore prikazujemo v spodnji tabeli.

Tabela 89: Pričakovanja razrednikov do ravnateljev po mnenju ravnateljev

Pričakovanja razrednikov do ravnateljev	n	Sploh ne pričakujejo			Pričakujejo v največji možni meri				
		1	2	3	4	5	6	7	
podpomo pri reševanju učnih težav v oddelku;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>2,7%</b>	<b>8,7%</b>	<b>17,4%</b>	<b>19,2%</b>	<b>23,3%</b>	<b>15,1%</b>	<b>13,7%</b>
	OŠ	180	3,3%	8,3%	18,9%	19,4%	23,9%	13,9%	12,2%
	SŠ	39	0,0%	10,3%	10,3%	17,9%	20,5%	20,5%	20,5%
podpomo pri reševanju vzgojnih težav v oddelku;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,5%</b>	<b>2,7%</b>	<b>8,2%</b>	<b>16,0%</b>	<b>37,4%</b>	<b>35,2%</b>
	OŠ	180	0,0%	0,6%	2,2%	7,2%	14,4%	42,2%	33,3%
	SŠ	39	0,0%	0,0%	5,1%	12,8%	23,1%	15,4%	43,6%
podpomo pri reševanju učnih težav posameznega učenca;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>5,0%</b>	<b>13,7%</b>	<b>9,6%</b>	<b>18,7%</b>	<b>28,3%</b>	<b>14,6%</b>	<b>10,0%</b>
	OŠ	180	5,6%	12,8%	11,1%	16,1%	29,4%	15,0%	10,0%
	SŠ	39	2,6%	17,9%	2,6%	30,8%	23,1%	12,8%	10,3%
podpomo pri reševanju vzgojnih težav posameznega učenca;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,9%</b>	<b>1,8%</b>	<b>8,7%</b>	<b>18,3%</b>	<b>35,2%</b>	<b>35,2%</b>
	OŠ	180	0,0%	1,1%	2,2%	5,6%	16,1%	39,4%	35,6%
	SŠ	39	0,0%	0,0%	0,0%	23,1%	28,2%	15,4%	33,3%
posredovanje in podpomo v konfliktnih situacijah s starši;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>2,3%</b>	<b>3,2%</b>	<b>20,5%</b>	<b>74,0%</b>
	OŠ	180	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%	2,8%	20,6%	74,4%
	SŠ	39	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%	5,1%	20,5%	71,8%
posredovanje v konfliktnih situacijah z drugimi strokovnimi delavci;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>0,5%</b>	<b>2,7%</b>	<b>4,1%</b>	<b>9,6%</b>	<b>14,6%</b>	<b>27,9%</b>	<b>40,6%</b>
	OŠ	180	0,0%	3,3%	4,4%	10,6%	14,4%	28,3%	38,9%
	SŠ	39	2,6%	0,0%	2,6%	5,1%	15,4%	25,6%	48,7%
vzpostavljanje pogojev za sodelovanje med strokovnimi delavci;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>0,5%</b>	<b>0,9%</b>	<b>4,1%</b>	<b>11,9%</b>	<b>18,7%</b>	<b>26,9%</b>	<b>37,0%</b>
	OŠ	180	0,6%	1,1%	5,0%	11,1%	18,9%	26,1%	37,2%
	SŠ	39	0,0%	0,0%	0,0%	15,4%	17,9%	30,8%	35,9%
	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>0,5%</b>	<b>0,9%</b>	<b>1,4%</b>	<b>4,6%</b>	<b>17,4%</b>	<b>24,7%</b>	<b>50,7%</b>



Pričakovanja razrednikov do ravnateljev	n	Sploh ne pričakujejo			Pričakujejo v največji možni meri				
		1	2	3	4	5	6	7	
omogočanje nadaljnega izobraževanja in usposabljanja;	OŠ	180	0,6%	1,1%	1,7%	3,9%	16,1%	26,1%	50,6%
	SŠ	39	0,0%	0,0%	0,0%	7,7%	23,1%	17,9%	51,3%
podporo pri zakoniti izvedbi postopkov;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>1,8%</b>	<b>3,7%</b>	<b>22,4%</b>	<b>72,1%</b>
	OŠ	180	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%	3,3%	24,4%	70,0%
	SŠ	39	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,1%	12,8%	82,1%
izpeljavo postopkov (vzgojno posredovanje, komunikacija s starši) namesto razrednika;	<b>VSI</b>	<b>218</b>	<b>2,3%</b>	<b>5,0%</b>	<b>13,3%</b>	<b>16,1%</b>	<b>24,8%</b>	<b>21,6%</b>	<b>17,0%</b>
	OŠ	179	1,7%	3,9%	14,0%	15,1%	26,3%	22,3%	16,8%
	SŠ	39	5,1%	10,3%	10,3%	20,5%	17,9%	17,9%	17,9%
razbremenitev pri opravljanju drugih zadolžitev na šoli.	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>0,9%</b>	<b>6,4%</b>	<b>10,5%</b>	<b>25,1%</b>	<b>29,2%</b>	<b>20,1%</b>	<b>7,8%</b>
	OŠ	180	1,1%	6,1%	8,9%	25,6%	28,9%	22,8%	6,7%
	SŠ	39	0,0%	7,7%	17,9%	23,1%	30,8%	7,7%	12,8%

Pričakovanja razrednikov do ravnateljev po mnenju večine ravnateljev so na vseh zgoraj omenjenih področjih precej visoka, kar pomeni, da so bile pogoste izbrane ocene od druge polovice naprej. Med ravnatelji osnovnih šol in ravnatelji srednjih šol glede pričakovanj do razrednikov ni statistično pomembnih razlik. Najvišja pričakovanja razrednikov do ravnateljev po mnenju le-teh vključujejo posredovanje in podporo v konfliktnih situacijah s starši (74 % je podalo najvišjo oceno 7; oceni 6 in 7 je podalo 94,5 % ravnateljev) in podpora pri zakoniti izvedbi postopkov (94,5 % je podalo najvišji dve oceni). Starši in podpora pri delu s starši ter konfliktnih z njimi so bili pogosto omenjeni tudi pri pričakovanjih razrednikov (pri 20,4 % razrednikov od 368, ki jih je odgovorilo na odprto vprašanje – gl. zgoraj). Sledijo naslednja področja, kjer večina ravnateljev poda najvišji oceni: omogočanja nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (75,4 % je podalo najvišji dve oceni), podpora pri vzgojnih težavah v oddelku (72,6 % pričakuje največjo podporo, ocena 6 in 7) in podporo pri reševanju vzgojnih težav posameznega učenca (70,4 % je podalo oceno 6 in 7). Prav tako so pogosta pričakovanja po mnenju ravnateljev na področjih: posredovanje v konfliktnih situacijah z drugimi strokovnimi delavci (68,5 % je podalo najvišji dve oceni); vzpostavljane pogojev za sodelovanje med strokovnimi delavci (63,9 % je podalo najvišji dve oceni).

Nekoliko manj izrazita so po mnenju ravnateljev pričakovanja razrednikov glede izpeljave postopkov namesto razrednika (46,4 % podalo oceni 5 in 6), sledita področji razbremenitev pri opravljanju drugih zadolžitev na šoli (54,3 % podalo oceni 4 in 5), podpora pri reševanju učnih težav posameznega učenca (47 % podalo oceni 4 in 5) in podpora pri reševanju učnih težav v oddelku (42,5 % podalo oceni 4 in 5).

Po mnenju ravnateljev torej razredniki od njih predvsem pričakujejo aktivno podporo pri reševanju zahtevnejših vzgojnih in medosebnih situacij, kjer je pogosto potrebna moč oziroma avtoriteta vodstva šole (Resman, 2018; prim. Zakon o organizaciji ..., 2023). Najizrazitejša pričakovanja so povezana s posredovanjem v konfliktnih situacijah s starši, pri zakoniti izvedbi postopkov in podpori pri reševanju vzgojnih težav v oddelku in pri posameznem učencu. Pomembno področje pričakovanj je tudi omogočanje nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja, kar posredno nakazuje, da ravnatelji vidijo svojo vlogo kot ključno v smislu spodbujevalcev razrednikovega strokovnega razvoja. Poleg tega pričakujejo, da ravnatelj aktivno posreduje v konfliktih z drugimi strokovnimi delavci in ustvarja pogoje za učinkovito sodelovanje med njimi. To je v skladu tudi z ugotovitvami raziskav v tujini, denimo Olsen in Huang (2018) v raziskavi med učitelji ugotavljata, da sta sodelovanje učiteljev in podpora ravnatelja znotraj šole dva vplivna dejavnika, ki sta neposredno povezana z zadovoljstvom pri delu. Ugotovitve poudarjajo potrebo po ohranjanju strokovnih, učečih se skupnosti, kjer lahko učitelji medsebojno komunicirajo in sodelujejo s podporo ravnateljev (prav tam).

Manj izrazita so pričakovanja na področjih, ki se nanašajo na učne težave (tako na ravni oddelka kot posameznika), izvajanje postopkov namesto razrednika ter razbremenitev pri drugih zadolžitvah. To nakazuje, da razredniki v prvi vrsti ne iščejo primarno razbremenitve osnovnih nalog, temveč pričakujejo usmerjeno podporo ravnatelja v situacijah in nalogah, ki presegajo njihovo neposredno pristojnost, zahtevajo večjo institucionalno avtoriteto in pravno-strokovno varnost.

Na osnovi rezultatov o pričakovanjih razrednikov do ravnateljev in mnenjih ravnateljev do pričakovanj razrednikov lahko rečemo, da so ta usklajena, predvsem v vidikih podpore pri zahtevnih medosebnih in disciplinskih ter stresnih situacijah, pravne-strokovne varnosti, oblikovanja sodelovalne in podporne šolske klime in spodbujanja strokovnega razvoja.

Ti podatki se ujemajo tudi z ugotovitvami iz poročila o analizi dejavnikov, ki vplivajo na ugled in privlačnost učiteljskega poklica (Žarkovič-Adlešič idr., 2024), kjer so med pomembnimi dejavniki ugleda in privlačnosti učiteljskega poklica izpostavljeni tudi delovni pogoji, varno in podporno delovno okolje ter kakovostno vodenje. Ravnateljeva podpora v zahtevnih situacijah, ravnatelj, ki stoji za učitelji, jim zaupa, udejanja principe participativnega vodenja, skrbi za ustrezno klimo in sodelovanje v šoli, podpira strokovno avtonomijo učiteljev ter omogoča strokovno rast, so elementi, ki prispevajo k profesionalnemu/strokovnemu zadovoljstvu in občutku vrednotenja učiteljevega dela.

Ne nazadnje smo preučevali pričakovanja ravnateljev do razrednikov. Ravnatelji so odgovarjali prosto na odprto vprašanje v vprašalniku in na podlagi 233 odgovorov ravnateljev smo oblikovali kategorije, ki jih prikazujemo v spodnji tabeli.

Tabela 90: Pričakovanja ravnateljev do razrednikov

Kategorije z opisi	f	f %
<p><b>Kakovostno (pedagoško) vodenje oddelka in oblikovanje oddelčne skupnosti</b></p> <p>Ravnatelji pričakujejo, da bodo razredniki kakovostni vodje razreda, da spremljajo in usmerjajo učni ter vzgojni napredek učencev. Pričakuje se analiza učnih in vedenjskih rezultatov, sprotno ukrepanje in motivacijsko usmerjanje učencev. Razredniki naj bi znali vzpostaviti avtoriteto z doslednim izvajanjem pravil šolskega in hišnega reda, s čimer bi omogočili urejeno in varno učno okolje.</p> <p>Prav tako naj zagotavljajo celovit pogled na učence in oddelčno skupnost, da bi bolje razumeli socialne, vedenjske in učne potrebe vsakega posameznika, kar vključuje tudi skrb za dobro klimo v oddelku in spodbujanje medvrstniške pomoči.</p> <p>Pričakuje se, da razredniki znajo »dihati« z oddelkom, torej prepoznava oddelčno dinamiko, se odzivajo na socialne potrebe učencev in delujejo kot mediator pri vzgojnih izzivih in konfliktih.</p> <p>V opisih kakovostnega vodenja oddelka ravnatelji torej poudarijo nekaj vidikov:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vodenje oddelka: Ravnatelji poudarjajo, da razredniki pričakovano vodijo razred kot celoto, pri čemer so odgovorni za vzpostavljanje spodbudnega učnega okolja. Značilni elementi so: postavljanje pravil, koordinacija medpredmetnih dejavnosti in aktivnosti itd. V to sodi tudi spremljanje potreb in učnega napredka učencev.</li> <li>- Empatija in podpora učencem: Ravnatelji pričakujejo, da razredniki v svoje delo vnašajo topel in empatičen pristop, ki učencem omogoča zaupanje, varnost in občutek sprejetosti. Pomembna je sposobnost živeti se v otrokovo doživljanje šole in življenja, kar omogoča učinkovito vodenje ter pomoč pri osebnih ali šolskih težavah.</li> <li>- Povezanost z oddelkom in pozitivna oddelčna klima: Ravnatelji pričakujejo, da razredniki ustvarjajo povezano, homogeno in spodbudno oddelčno okolje, kjer so vsi učenci vključeni in upoštevani. Ravnatelji poudarjajo pomembnost spodbujanja medvrstniške pomoči, spoštovanja in nenasilne komunikacije, kar prispeva k pozitivni oddelčni klimi in pripadnosti. Razredniki naj bi bili zgled vrednot, kot so spoštovanje, pravičnost in odgovornost. Ustvarili naj bi varno učno skupnost in dobro socialno klimo v oddelkih.</li> <li>- Vzgoja in razvoj socialnih veščin: Ravnatelji pričakujejo, da razredniki podpirajo vzgojni načrt šole in spodbujajo učence k pozitivnim vrednotam, kot so odgovornost, sodelovanje in spoštovanje.</li> </ul>	183	78,5%



Kategorije z opisi	f	f %
<b>Sodelovanje in komunikacija s starši, šolsko svetovalno službo in drugimi strokovnimi delavci v šoli</b> Ravnatelji pričakujejo, da bodo razredniki vezni člani med šolo in starši ter da vzdržujejo redno, pregledno in spoštljivo komunikacijo. Njihova naloga je, da staršem nudijo informacije o napredku in morebitnih težavah otrok ter da sproti obveščajo o dogodkih in razredni/oddelčni problematiki. Pomemben vidik dela razrednikov je vzpostavljanje zaupanja vredne in redne komunikacije ter sodelovanja s starši. Pričakuje se tudi sodelovanje z vsemi deležniki učnega procesa, kar vključuje timsko delo s šolsko svetovalno službo in koordinacijo z učitelji oddelčnega zbora pri reševanju posebnih vzgojnih in učnih potreb. Ravnatelji pričakujejo, da razredniki organizirajo delo oddelčnega učiteljskega zbora, koordinirajo aktivnosti z drugimi učitelji v razredu/oddelku in izpolnjujejo dogovore med njimi.	147	63,1%
<b>Osebnostne lastnosti in strokovnost ter strokovni razvoj</b> Ravnatelji cenijo srčnost, predanost in odgovornost razrednikov pri delu z učenci. Poudarja se pomen empatičnega, dostopnega in spoštljivega odnosa, ki temelji na obojestranskem zaupanju, saj je razredništvo razumljeno kot izjemno pomembna in zahtevna naloga, ki terjaja popolno strokovnost in osebno zavzetost. Pomembno je tudi, da razredniki učencem predstavljajo stabilno in zaupanja vredno oporo ter vzor odgovornega in konstruktivnega delovanja v šolski skupnosti.	57	24,5%
<b>Kakovostno in ažurno opravljene administrativne naloge, dokumentacija in delovanje v skladu s formalnim okvirom</b> Ravnateljem je pomembno, da razredniki natančno in ažurno vodijo vso potrebno dokumentacijo o oddelku in spoštujejo zakonske zahteve ter šolska pravila, vizijo, LDN ipd., ki se nanašajo na vodenje oddelka in ocenjevanje. Ravnatelji torej pričakujejo, da bodo razredniki poskrbeli za dosledno urejenost dokumentacije in izvedbo vseh zakonskih postopkov.	37	15,9%

Ravnatelji od razrednikov torej pričakujejo kakovostno vodenje oddelka, ustvarjanje oddelčne skupnosti, torej oblikovanje pozitivne klime, izražanje empatije in podpore učencem, razvijanje socialnih veščin ter dosledno izvajanje pravil. Pomembna sta redna in zaupanja vredna komunikacija s starši, sodelovanje s šolsko svetovalno službo in kolegi učitelji. Od razrednikov se pričakuje osebna zrelost, strokovnost in skrb za stalni strokovni razvoj ter natančno vodenje dokumentacije in spoštovanje formalnih zahtev. Pogled in pričakovanja ravnateljev so pričakovana, saj se vidiki, ki jih navajajo, skladajo z nalogami oz. funkcijo, ki jo ravnatelji opravljajo kot pedagoški vodje šole (Zakon o organizaciji ..., 2023). Naloge pedagoškega vodje so usmerjene v (prav tam; Resman, 2018): kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa, torej učenja in vzgoje (vodenje oddelka, klima, pravila), vključenost in sodelovanje (komunikacija

s starši, učitelji, svetovalno službo) in odgovornost ter strokovnost (dokumentacija, zakonitost, strokovni razvoj).

### Medsebojna pričakovanja razrednikov in šolskih svetovalnih delavcev

Raziskovali smo, kakšna so pričakovanja razrednikov in šolskih svetovalnih delavcev do medsebojnega sodelovanja. Pričakovanja so tista, ki vplivajo na motivacijo za sodelovanje, usmerjajo sodelovanje in hkrati vplivajo na učinkovitost le-tega. Ta pričakovanja se lahko medsebojno ujemajo, lahko pa so tudi različna.

Najprej so svetovalni delavci v odprtem vprašanju v vprašalniku odgovarjali, kaj pričakujejo od razrednikov in na kaj najprej pomislijo ob tem vprašanju. Na podlagi odgovorov 265 svetovalnih delavcev smo oblikovali naslednje kategorije.

Tabela 91: Pričakovanja svetovalnih delavcev do razrednikov

Kategorija z opisi oz. primeri izjav	f	f %
<b>Sodelovanje in komunikacija:</b> nekateri poudarjajo, da je razrednik vezni člen med učenci, učitelji, svetovalnimi delavci in starši. Večina podaja splošne trditve: timsko delo, sodelovanje ipd. Nekateri se osredotočijo na sodelovanje z različnimi akterji, najpogosteje na sodelovanje z svetovalno službo, npr. omenjajo sodelovanje pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti, sodelovanje šele po samostojnih poskusih reševanja težav, pravočasno sodelovanje s svetovalnimi delavci, pripravljenost za delitev ur, razmejitev nalog razrednikov in svetovalnih delavcev, redno, pravočasno obveščanje in reden, sproten prenos informacij, odnos med učitelji in svetovalno službo, vključevanje svetovalnih delavcev, zaupanje, odkrita in spoštljiva komunikacija, posvet ob zahtevnejših, kompleksnejših situacijah; problem je zakasnelo vključevanje svetovalnih delavcev, če se razredniki ne obrnejo pravočasno na njih. Nekateri omenjajo sodelovanje in komunikacijo s starši in sodelovanje z učitelji oz. učiteljskim zborom ter ravnatelji.	182	68,7%
<b>Kakovostno vodenje oddelka, oddelčne skupnosti in organizacija dela:</b> svetovalni delavci podajajo splošne trditve v zvezi s kakovostnim vodenjem oddelka, ali pa konkretno navedejo področje, ki ga lahko umestimo v to kategorijo, denimo: klima v oddelku, gradnja in skrb za medsebojne odnose, angažiranost v oddelku, motivacija, koordinacija, spodbudno učno okolje, izvajanje ur oddelčne skupnosti, obravnava različnih tematik, naslavljanje aktualnih tem, poznavanje problematike oddelka.	109	41,1%
<b>Poznavanje, skrb in podpora dijakom/učencem v oddelku:</b> spremljanje učnega napredka učencev in vedenja učencev, spremljanje dijakov/učencev, poznavanje dijakov/učencev in njihovih posebnosti, skrb za dobrobit učencev, podpora dijakom/učencem, prvi stik z dijaki, pomoč pri reševanju težav, kontinuirano spremljanje učne uspešnosti, zaupanje dijakov, razumevanje čustvenih in socialnih potreb.	92	34,7%



Kategorija z opisi oz. primeri izjav	f	f %
<b>Prepoznavanje in (samostojno) reševanje problemov/težav v oddelku:</b> spremljanje, zaznavanje težav, samostojno reševanje težav, prednostno obveščanje o težavah, sprotnost v reševanju težav.	60	22,6%
<b>Poznavanje in ravnanje po formalnem okviru, dokumentacija in administrativno delo:</b> korektno opravljanje administrativnega dela, delo po zakonu, institucionalnih dokumentih, da, dela kar je v njegovi pristojnosti (ne prelaga dela, največkrat na svetovalno službo ali tudi ravnatelja, druge učitelje, starše), vodenje dokumentacije oddelka, urejanje, oddajanje in dosledno vodenje dokumentacije in personalnih map, pisanje poročil, organizacijski vodja OPP.	40	15,1%
<b>Vzgojno in preventivno delovanje:</b> splošne trditve in konkretni vidik glede vzgojnega delovanja, npr. reševanje konfliktov, vzpostavljanje avtoritete, empatija, senzibilnost do dijakov, osebni pristop (ne prek ocen), vzgojna in čustvena skrb, prepoznavanje socialne izključenosti, reševanje konfliktov in vzgojnih težav.	32	12,1%
<b>Znanje, osebne lastnosti, drža in strokovnost dela ter skrb za lasten strokovni razvoj:</b> sposobnosti in usposobljenost razrednikov, prepoznavanje potrebe po usposabljanju, strokovnost in pravila, refleksija dela, profesionalni odnos, supervizija, redni razgovori, mentorstvo.	31	11,7%

Pričakovanja svetovalnih delavcev do razrednikov zajemajo več ključnih področij njegovega delovanja. Razrednik je po mnenju nekaterih svetovalnih delavcev vezni člen med učenci, učitelji, starši, vodstvom in svetovalno službo, zato so bistvene njegove komunikacijske in sodelovalne kompetence, zlasti pravočasno in natančno posredovanje informacij. Izjave: *»Razrednik je pomembna vez med učenci učitelji starši, strokovnimi delavci, vodstvom. Aktivno bdi nad skupino učencev, je njihov vzgojitelj, animator, spodbujevalec k učnemu uspehu posameznika in razreda.«*; *»Spremljajo delo dijakov, učni uspeh, vedenjska ali učna odstopanja, so pozorni na razredno klimo in odnose znotraj razreda. Rešujejo bolj enostavne zaplete, svetovalnega delavca ažurno obveščajo o posebnostih.«*; *»Odgovorno in dosledno opravljanje svojega dela, korektno sodelovanje z vsemi deležniki, jasen prenos informacij.«*.

Po pričakovanjih svetovalnih delavcev naj bi kakovostno vodil oddelek, skrbel za pozitivno klimo, medsebojne odnose, motivacijo in organizacijo dela, vključno z načrtovanjem in izvajanjem ur oddelčne skupnosti. Od razrednika se v tem kontekstu pričakuje dobro poznavanje posameznih učencev, spremljanje njihovega učnega in vedenjskega napredka ter zagotavljanje podpore pri reševanju učnih in osebnih težav. Pomembno je njegovo vzgojno in preventivno delovanje, ki vključuje reševanje konfliktov, vzpostavljanje avtoritete na podlagi spoštovanja, empatijo, prepoznavanje socialne izključenosti ter celostno skrb za dijake. Ključna naloga, ki jo pričakujejo anketirani svetovalni delavci, je tudi pravočasno prepoznavanje in samostojno

reševanje težav v oddelku. Posebej poudarijo, naj se reševanje določenih težav, ne prenaša na svetovalno službo in naj jo hkrati pravočasno vključi v sodelovanje, ko je potrebno. Izjava: *»Da s celim razredom delujejo sistematično na preventivi medvrstniškega nasilja, da se ob odklonskih pojavih odzovejo takoj in ustrezno, se povežejo s starši in organizirajo izredni roditeljski sestanek. Da rešujejo težave v razredu, tam kjer se pojavljajo in ne prelagajo nalog na svetovalno službo. Da vključijo svetovalno službo šele takrat, ko njihovo procesno delo ni obrodilo sadov.«*

Poleg tega naj bi razrednik poznal formalni okvir svojega dela, zakonodajo in institucionalne dokumente ter dosledno opravljal administrativne naloge in vodil dokumentacijo. Izjava: *»Da opravljajo svoje delo, imajo vedenje o svojih dijakih, so povezava med starši in svetovalno službo, imajo pregled nad dijakovo učno uspešnostjo, morebitnimi težavami in izzivi, skrbno vodijo dokumentacijo oddelka.«*

Po mnenju anketiranih svetovalnih delavcev je za kakovostno opravljanje dela delo pomembna strokovna usposobljenost razrednika, njegove osebnostne lastnosti in drža ter refleksija prakse in stalni strokovni razvoj, vključno z mentorstvom in supervizijo. Nekaj izjav: *»Redno usposabljanje glede aktualne tematike glede na starost učencev ...«*; *»... da se udeležujejo internih usposabljanj ali pogovorov o tematikah, da je pripravljen razvijati svoje odnosne kompetence ...«*; *»Sodelovanje s šolsko svetovalno službo, predvsem v situacijah, ko se v razredu pojavijo vedenjske oz. druge težave, pri ustvarjanju skupinske dinamike ... redni razbremenilni pogovori oz. supervizije, sodelovanje pri sestavljanju individualiziranih programov vzgoje in izobraževanja za dijake z odločbo o usmeritvi, lahko tudi načrtovanje razrednih ur, kadar bi želeli razpravljati o določeni aktualni temi/težavi (npr. spletno nasilje).«*

Pričakovanja svetovalnih delavcev do razrednikov je mogoče umestiti v širši kontekst delovanja šolske svetovalne službe in njenega sodelovanja z različnimi akterji v vzgojno-izobraževalnem procesu. Razrednik se v tej perspektivi pojavlja kot ključni člen med učenci, učitelji, starši, vodstvom in svetovalno službo, njegova vloga pa presega zgolj administrativno in organizacijsko funkcijo. Kakovostno delo v oddelku temelji na razrednikovem vodenju, ki mora zagotavljati pozitivno klimo, učinkovito komunikacijo in povezovalno vlogo med akterji (Gregorčič Mrvar idr., 2020; Gregorčič Mrvar in Kalin, 2022). Resman (2022) in Kalin (2022) posebej izpostavljata pomen oddelčne skupnosti kot temeljne socialne enote šole, kjer se odvija večina ključnih procesov osebnostnega, socialnega in učnega razvoja učencev. Tu razrednik v sodelovanju s svetovalnimi delavci deluje vzgojno, razvojno in preventivno, kar vključuje reševanje konfliktov, skrb za socialno vključenost, ter hkrati kurativno, ko gre za morebitno podporo pri učnih in osebnih težavah učencev. Pri tem svetovalni delavci od razrednikov pričakujejo, da pravočasno prepoznajo težave ter ustrezno vzgojno in preventivno ukrepajo. To je ključno za to, da se težišče dela preusmeri od kurativnega k vzgojno in razvojno-preventivnemu. V predhodnih raziskavah je bilo ugotovljeno, da individualno-kurativna dejavnost svetovalne službe pogosto prevladuje nad vzgojno in

preventivno-razvojno, čeprav bi bilo ravno to področje treba dolgoročno krepiti (Bezić, 2008, 2018; Gregorčič Mrvar idr., 2020; Jeznik in Šarić, 2022; Vogrinc in Krek, 2012). Prav tako pedagoška stroka opozarja na pomen jasnega razumevanja formalnega okvira dela, doslednega administrativnega vodenja in strokovnega razvoja razrednikov kot pogojev za kakovostno sodelovanje in učinkovito izvajanje vzgojno-izobraževalnih nalog (Gregorčič Mrvar in Kalin, 2022).

V tem kontekstu so pričakovanja svetovalnih delavcev do razrednikov razumljena kot kombinacija pedagoškega vodenja, socialno-čustvene podpore učencem, soočanja z morebitnimi vprašanji in težavami le-teh, sodelovanja z vsemi deležniki ter strokovne in formalne kompetentnosti – vse z namenom ustvarjanja oddelčne skupnosti, ki spodbuja uspešno učenje, osebnostno rast in dobrobit vseh učencev.

Nadalje nas je zanimalo, kako razredniki ocenjujejo, v kolikšni meri so določeni vidiki sodelovanja med razrednikom in svetovalno službo prisotni glede na pričakovanja razrednikov. Rezultate prikazujemo v spodnji tabeli.

Tabela 92: Uresničevanje pričakovanj glede sodelovanja s šolsko svetovalno službo

Uresničevanje pričakovanj glede sodelovanja s šolsko svetovalno službo		n	Ni prisotno in ne pričakujem.	Ni prisotno, a pričakujem.	Prisotno v manjši meri, kot pričakujem.	Prisotno v obsegu, ki ga pričakujem.	Prisotno v večji meri, kot pričakujem.
S svetovalnim delavcem se že v začetku leta dogovorim, kakšno sodelovanje v zvezi z delom v oddelku in z učenci bi želela.	<b>VSI</b>	<b>354</b>	<b>14,7%</b>	<b>7,3%</b>	<b>15,0%</b>	<b>58,8%</b>	<b>4,2%</b>
	OŠ	269	11,9%	6,7%	16,0%	62,8%	2,6%
	SŠ	85	23,5%	9,4%	11,8%	45,9%	9,4%
Svetovalni delavec se je na mojo pobudo ukvarjal s posameznimi učenci iz oddelka, v katerem sem razrednik.	<b>VSI</b>	<b>352</b>	<b>3,1%</b>	<b>4,3%</b>	<b>15,3%</b>	<b>65,6%</b>	<b>11,6%</b>
	OŠ	267	2,6%	4,5%	16,5%	67,4%	9,0%
	SŠ	85	4,7%	3,5%	11,8%	60,0%	20,0%
Svetovalni delavec je na mojo pobudo imel skupinske oblike dela z učenci iz oddelka, v katerem sem razrednik oz. se je ukvarjal s celotnim oddelkom.	<b>VSI</b>	<b>353</b>	<b>11,3%</b>	<b>7,4%</b>	<b>13,9%</b>	<b>59,2%</b>	<b>8,2%</b>
	OŠ	268	9,7%	8,2%	14,2%	61,6%	6,3%
	SŠ	85	16,5%	4,7%	12,9%	51,8%	14,1%
Svetovalnemu delavcu lahko prepustim odločitev o tem, kako bo opravljal	<b>VSI</b>	<b>354</b>	<b>9,0%</b>	<b>5,1%</b>	<b>11,6%</b>	<b>61,3%</b>	<b>13,0%</b>
	OŠ	269	9,3%	5,6%	11,5%	62,8%	10,8%



Uresničevanje pričakovanj glede sodelovanja s šolsko svetovalno službo		n	Ni prisotno in ne pričakujem.	Ni prisotno, a pričakujem.	Prisotno v manjši meri, kot pričakujem.	Prisotno v obsegu, ki ga pričakujem.	Prisotno v večji meri, kot pričakujem.
svetovalno delo s posameznimi učenci ali oddelkom.	SŠ	85	8,2%	3,5%	11,8%	56,5%	20,0%
Svetovalni delavec me obvešča o tem, kar se dogovarja s posameznimi učenci ali starši.	<b>VSI</b>	<b>353</b>	<b>2,5%</b>	<b>6,8%</b>	<b>12,7%</b>	<b>64,0%</b>	<b>13,9%</b>
	OŠ	268	1,5%	6,7%	12,7%	65,3%	13,8%
	SŠ	85	5,9%	7,1%	12,9%	60,0%	14,1%
Svetovalni delavec me obvešča o težavah učencev.	<b>VSI</b>	<b>354</b>	<b>4,0%</b>	<b>5,9%</b>	<b>15,5%</b>	<b>63,0%</b>	<b>11,6%</b>
	OŠ	269	4,1%	5,6%	15,6%	63,9%	10,8%
	SŠ	85	3,5%	7,1%	15,3%	60,0%	14,1%
Učence lahko napotim k svetovalnemu delavcu, da jim poskuša pomagati pri reševanju težav.	<b>VSI</b>	<b>353</b>	<b>1,4%</b>	<b>5,7%</b>	<b>10,8%</b>	<b>66,6%</b>	<b>15,6%</b>
	OŠ	268	1,9%	6,7%	11,2%	66,0%	14,2%
	SŠ	85	0,0%	2,4%	9,4%	68,2%	20,0%
Na svetovalnega delavca se obrnem po dodatne informacije o učencih in nasvete, kako naj delam z njimi.	<b>VSI</b>	<b>354</b>	<b>2,3%</b>	<b>4,2%</b>	<b>13,0%</b>	<b>65,8%</b>	<b>14,7%</b>
	OŠ	269	1,9%	4,5%	13,4%	66,9%	13,4%
	SŠ	85	3,5%	3,5%	11,8%	62,4%	18,8%
S svetovalnim delavcem se posvetujeva glede načrta pomoči učencem.	<b>VSI</b>	<b>354</b>	<b>2,0%</b>	<b>4,0%</b>	<b>14,4%</b>	<b>65,5%</b>	<b>14,1%</b>
	OŠ	269	1,5%	3,7%	14,9%	67,3%	12,6%
	SŠ	85	3,5%	4,7%	12,9%	60,0%	18,8%

Tabela kaže, da so vsi vidiki sodelovanja s svetovalno službo ocenjeni kot skladni ali celo preseženi glede na pričakovanja razrednikov. Najbolj uresničena pričakovanja so pri možnostih napotitve učencev k svetovalnemu delavcu, da jim poskuša pomagati pri reševanju težav (82,2 % v obsegu ali nad pričakovanji), iskanju dodatnih informacij in nasvetov za delo z učenci (80,5 % v obsegu ali nad pričakovanji) ter pri posvetovanju glede načrta pomoči učencem (79,6 % v obsegu ali nad pričakovanji). Tudi pri ostalih oblikah sodelovanja svetovalni delavci in razredniki večinoma sodelujejo v skladu s pričakovanji razrednikov ali nad njimi: svetovalni delavec se na pobudo razrednika ukvarja s posameznimi učenci; svetovalni delavec razrednika obvešča o tem, kar se dogovarja s posameznimi učenci ali starši; obvešča o težavah učencev; prepušča se mu odločitev o tem, kako bo opravljal svetovalno delo z učenci ali oddelkom itd. Odgovori med razredniki osnovne šole in srednje šole so večinoma skladni.

Najmanj skladnosti v odgovorih je pri postavki zgodnje dogovarjanje o načinu sodelovanja na začetku leta (63 % skladno ali nad pričakovanji). Tu se je pokazala statistično pomembna razlika ( $\chi^2 = 17,594$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,001$ ) med osnovno šolo (65,4 % skladno ali nad pričakovanji) in srednjo šolo (55,3 % skladno ali nad pričakovanji), kar kaže na potrebo po bolj sistematičnem uvodnem načrtovanju sodelovanja, zlasti v srednjih šolah. Zanimivo je tudi, da je delež razrednikov, ki tega ne pričakuje v srednji šoli kar 23,5 %.

Pomembna statistična razlika se kaže tudi pri postavki »svetovalni delavec je na mojo pobudo imel skupinske oblike dela z učenci iz oddelka, v katerem sem razrednik oz. se je ukvarjal s celotnim oddelkom ( $\chi^2 = 9,551$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,049$ ), kjer je v srednji šoli prisotno nad pričakovanji ali pa tega niti ne pričakujejo.

Prisotno sodelovanje med razredniki in svetovalno službo je glede na pričakovanja razrednikov na splošno dobro in funkcionalno, zlasti pri individualni pomoči učencem in operativnem usklajevanju. Največ možnosti za izboljšave je pri zgodnjem, strukturiranem dogovarjanju o sodelovanju, pri čemer so izzivi izrazitejši v srednjih šolah.

Rezultati potrjujejo, da se večina razrednikov redno posvetuje s svetovalnimi delavci o učencih in jim pogosto prepušča določene odločitve. To kaže na relativno visoko raven zaupanja v svetovalno službo. Hkrati pa se potrjuje, da je vendarle bolj v ospredju individualno-kurativno delo svetovalne službe in napotitve učencev v službo – obseg sodelovanja pri individualni pomoči učencem je pri veliki večini razrednikov zelo visoko ocenjen (npr. napotitev učencev 82,2 %, posvet o načrtu pomoči 79,6 %), medtem ko je začetno letno načrtovanje sodelovanja (63 %) ter skupinsko delo z oddelkom (67,4 %) prisotno nekoliko manj pogosto. To nakazuje potrebo po bolj sistematičnem vključevanju svetovalne službe v pedagoško razvojne in preventivne dejavnosti, kar je v skladu s priporočili iz prejšnjih raziskav (Bezić, 2018; Gregorčič Mrvar idr., 2020).

Za kakovostno sodelovanje je pomembno, da le-to temelji na jasnih dogovorih in pravočasnem vključevanju svetovalne službe, v srednjih šolah se kaže, da to ni pričakovana praksa, kar lahko vodi v manj usklajeno delo in reaktivno, namesto proaktivno obravnavo težav. Preventivno-razvojne in strateške oblike (npr. načrtovanje ob začetku leta, skupinsko delo z oddelkom) še ponujajo prostor za izboljšave.

Nadalje smo tudi svetovalne delavce vprašali, v kolikšni meri so določeni vidiki sodelovanja med razrednikom in svetovalno službo prisotni glede na pričakovanja svetovalnih delavcev. Odgovori so prikazani v spodnji tabeli.



Tabela 93: Prisotnost sodelovanja z razredniki glede na pričakovanja svetovalnih delavcev

Prisotnost sodelovanja z razredniki glede na pričakovanja šolskih svetovalnih delavcev		n	Ni prisotno in ne pričakujem.	Ni prisotno, a pričakujem.	Prisotno v manjši meri, kot pričakujem.	Prisotno v obsegu, ki ga pričakujem.	Prisotno v večji meri, kot pričakujem.
Z razredniki se že v začetku leta dogovorim, kakšno sodelovanje v zvezi z delom v oddelku, z učenci si želimo.	VSI	230	9,1%	18,3%	35,7%	35,2%	1,7%
	OŠ	164	5,5%	12,8%	37,8%	42,1%	1,8%
	SŠ	66	18,2%	31,8%	30,3%	18,2%	1,5%
Na pobudo razrednika sem se ukvarjal s posameznimi učenci iz različnih oddelkov.	VSI	230	0,0%	0,4%	7,4%	57,4%	34,8%
	OŠ	164	0,0%	0,6%	6,7%	52,4%	40,2%
	SŠ	66	0,0%	0,0%	9,1%	69,7%	21,2%
Na pobudo razrednika sem imel skupinske oblike dela z učenci iz različnih oddelkov oz. sem se ukvarjal s celotnimi oddelki.	VSI	230	1,7%	6,5%	18,3%	55,2%	18,3%
	OŠ	164	0,6%	4,3%	13,4%	59,1%	22,6%
	SŠ	66	4,5%	12,1%	30,3%	45,5%	7,6%
Razredniki mi prepustijo odločitev o tem, kako bom opravljal svetovalno delo s posameznimi učenci ali oddelki.	VSI	230	1,7%	2,6%	7,0%	68,3%	20,4%
	OŠ	164	1,8%	3,7%	6,1%	69,5%	18,9%
	SŠ	66	1,5%	0,0%	9,1%	65,2%	24,2%
Kot svetovalni delavec razrednike obveščam o tem, kar se dogovarjam s posameznimi učenci ali starši.	VSI	230	0,9%	0,0%	3,0%	84,8%	11,3%
	OŠ	164	1,2%	0,0%	3,0%	82,9%	12,8%
	SŠ	66	0,0%	0,0%	3,0%	89,4%	7,6%
Kot svetovalni delavec razrednike obveščam o težavah učencev.	VSI	230	0,4%	0,0%	1,7%	83,9%	13,9%
	OŠ	164	0,6%	0,0%	0,6%	82,9%	15,9%
	SŠ	66	0,0%	0,0%	4,5%	86,4%	9,1%
Razredniki učence napotijo k meni v svetovalno službo, da jim poskušam pomagati pri reševanju težav.	VSI	230	0,4%	0,4%	11,7%	45,2%	42,2%
	OŠ	164	0,6%	0,6%	11,0%	39,0%	48,8%
	SŠ	66	0,0%	0,0%	13,6%	60,6%	25,8%
Razredniki se name obračajo po dodatne informacije o učencih in nasvete,	VSI	230	0,4%	4,3%	23,0%	53,5%	18,7%
	OŠ	164	0,6%	3,7%	22,0%	51,8%	22,0%
	SŠ	66	0,0%	6,1%	25,8%	57,6%	10,6%



Prisotnost sodelovanja z razredniki glede na pričakovanja šolskih svetovalnih delavcev	n	Ni prisotno in ne pričakujem.	Ni prisotno, a pričakujem.	Prisotno v manjši meri, kot pričakujem.	Prisotno v obsegu, ki ga pričakujem.	Prisotno v večji meri, kot pričakujem.	
kako naj delajo z njimi.							
Z razredniki se posvetujemo glede načrta pomoči učencem.	<b>VSI</b>	<b>230</b>	<b>0,0%</b>	<b>6,1%</b>	<b>20,4%</b>	<b>62,6%</b>	<b>10,9%</b>
	OŠ	164	0,0%	6,1%	19,5%	62,2%	12,2%
	SŠ	66	0,0%	6,1%	22,7%	63,6%	7,6%

Vidiki sodelovanja, kjer večina svetovalnih delavcev ocenjuje, da je sodelovanje prisotno v obsegu, ki ga pričakujejo ali še v večji meri, so:

- kot svetovalni delavec razrednike obveščam o tem, kar se dogovarjam s posameznimi učenci ali starši (pri 84,8 % svetovalnih delavcev prisotno v obsegu kot ga pričakujejo; pri 96,1 % v obsegu ali nad pričakovanji);
- kot svetovalni delavec razrednike obveščam o težavah učencev (pri 83,9 % prisotno v obsegu, ki ga pričakujejo; pri 97,8 % v obsegu ali nad pričakovanji).

Pri treh vidikih sodelovanja približno polovica svetovalni delavci poudarja, da je sodelovanje sicer prisotno v okviru pričakovanega, hkrati pa jih veliko opozarja, da je sodelovanje prisotno v večji meri kot pričakujejo. To so področja:

- razredniki mi prepustijo odločitev o tem, kako bom opravljal svetovalno delo s posameznimi učenci ali oddelki (pri 68,3 % v obsegu kot ga pričakujejo; pri 88,7 % v obsegu ali nad pričakovanji).
- na pobudo razrednika sem se ukvarjal s posameznimi učenci iz različnih oddelkov (pri 57,4 % v obsegu kot ga pričakujejo; pri 92,2 % v obsegu ali nad pričakovanji);
- razredniki učence napotijo k meni v svetovalno službo, da jim poskušam pomagati pri reševanju težav (pri 45,2 % v obsegu kot ga pričakujejo; pri 87,4 % v obsegu ali nad pričakovanji).

Vidiki sodelovanja, kjer sicer več kot polovica svetovalnih delavcev ocenjuje, da je sodelovanje v obsegu, ki ga pričakujejo, a približno četrtnina jih ocenjuje, da ni prisotno, čeprav ga pričakujejo ali ga je manj kot ga pričakujejo, so:

- razredniki se name obračajo po dodatne informacije o učencih in nasvete, kako naj delajo z njimi (pri 53,5 % po pričakovanjih, pri 27,3 % v manjši meri od pričakovanega);
- z razredniki se posvetujemo glede načrta pomoči učencem. (pri 62,6 % prisotno po pričakovanjih, pri 26,5 % v manjši meri od pričakovanega);
- na pobudo razrednika sem imel skupinske oblike dela z učenci iz različnih oddelkov oz. sem se ukvarjal s celotnimi oddelki (pri 55,2 % prisotno po pričakovanjih, pri 24,5 % v manjši meri kot bi si želeli).

Pri enem vidiku sodelovanja »Z razredniki se že v začetku leta dogovorim, kakšno sodelovanje v zvezi z delom v oddelku, z učenci si želimo.« 18,3 % svetovalnih delavcev ocenjuje, da ni prisotno, čeprav to pričakujejo, približno tretjina svetovalnih delavcev izpostavlja, da je sodelovanje prisotno, a v manjši meri kot pričakujejo (35,7 %), približno tretjina pa, da je sodelovanje prisotno v pričakovani meri (35,2 %).

Nekoliko izstopa tudi vidik sodelovanja »Na pobudo razrednika sem imel skupinske oblike dela z učenci iz različnih oddelkov oz. sem se ukvarjal s celotnimi oddelki.«, kjer sicer dobra polovica svetovalnih delavcev ocenjuje, da je sodelovanje v meri pričakovanega (55,2 %), hkrati pa slaba četrtnina svetovalnih delavcev na eni strani ocenjuje, da ni prisotno oz. ga je manj kot ga pričakujejo (24,5 %), na drugi strani pa 18,3 % svetovalnih delavcev ocenjuje, da ga je več od pričakovanega. To kaže na precejšnjo raznolikost izkušenj svetovalnih delavcev – pri nekaterih razredniki sodelujejo precej več, pri drugih precej manj, kot bi si želeli.

Rezultati nakazujejo, da je po oceni svetovalnih delavcev v večji meri od pričakovanega prisotno, da razredniki napotijo posamezne učence k svetovalnim delavcem in jim prepuščajo individualno delo z njimi. Rezultat ni presenetljiv, saj je skladen z izsledki raziskav o delovanju svetovalne službe, ki kažejo, da se svetovalni delavci v veliki meri ukvarjajo z individualnim in kurativnim delom z učenci, manj pa s skupinami učencev ali oddelki, kar bi si v večji meri tudi želeli (Bezić, 2008, 2018; Gregorčič Mrvar idr., 2020). To nakazujejo tudi pričujoči rezultati pri vidikih sodelovanja, ki so prisotni v manjši meri od pričakovanih svetovalnih delavcev – skupinske oblike dela z učenci iz različnih oddelkov oz. s celotnimi oddelki.

Prav tako je v manjši meri prisotno dogovarjanje o medsebojnem sodelovanju. To kaže na potrebo po večjem poudarku na sistematičnem načrtovanju medsebojnega sodelovanja, kar je v srednji šoli še nekoliko bolj poudarjeno. V srednji šoli je večji delež pri postavki, da tega ne pričakujejo in pri postavki, da ni prisotno, a pričakujejo. To kaže na izrazitejše vrzeli v sistematičnem sodelovanju. To bi veljalo jasneje izpostaviti.

Statistično pomembne razlike med svetovalnimi delavci iz osnovnih in srednjih šol so pri postavkah: z razredniki se že v začetku leta dogovorim, kakšno sodelovanje v zvezi z delom v oddelku, z učenci si želimo ( $\chi^2 = 26,019$ ;  $df = 4$ ;  $p < 0,001$ ); na pobudo razrednika sem se ukvarjal s posameznimi učenci iz različnih oddelkov (LR = 8,778;  $df = 3$ ;  $p = 0,032$ ), na pobudo razrednika sem imel skupinske oblike dela z učenci iz različnih oddelkov oz. sem se ukvarjal s celotnimi oddelki (LR = 22,851;  $df = 4$ ;  $p < 0,001$ ) in razredniki učence napotijo k meni v svetovalno službo, da jim poskušam pomagati pri reševanju težav (LR = 12,728;  $df = 4$ ;  $p = 0,013$ ). Rezultati kažejo, da:

- je v osnovni šoli v pomembno večjem deležu prisotno načrtovanje sodelovanja ob začetku šolskega leta, kot v srednji šoli, kjer večji delež svetovalnih

delavcev tega niti ne pričakuje ali ocenjuje, da je prisotno v manjši meri od pričakovanega;

- v osnovni šoli pomembno večji delež svetovalnih delavcev kot v srednji šoli ocenjuje, da so se na pobudo razrednika ukvarjali s posameznimi učenci bolj kot so to pričakovali;
- so osnovnošolski svetovalni delavci pogosteje kot srednješolski ocenili, da so razredniki v večji meri kot so pričakovali, k njim napotili posamezne učence, da bi jim pomagali;
- osnovnošolski svetovalni delavci v večjem deležu ocenjujejo, da so na pobudo razrednikov pogosteje imeli skupinske oblike dela, v srednji šoli pa, da je bilo to prisotno manj kot so pričakovali ali pa, da tega niti niso pričakovali.

Če rezultate, kjer svoje izkušnje ocenjujejo razredniki, in druge, kjer odgovarjajo svetovalni delavci – primerjamo, se pokaže nekaj zanimivih vzorcev in tudi razlik. Razredniki pogosteje poročajo, da je sodelovanje v obsegu ali nad pričakovanji, zlasti pri dostopu do svetovalne službe (npr. napotitev učencev, iskanje nasvetov). Svetovalni delavci so v odgovorih nekoliko bolj previdni – pri nekaterih vidikih, zlasti skupinskem delu in začetnem letnem dogovarjanju, pogosteje izpostavljajo, da sodelovanje poteka v manjši meri od pričakovanj. Ta razlika nakazuje, da razredniki svoje sodelovanje s svetovalno službo vidijo bolj v okviru reaktivnega in operativnega odzivanja, kar je pogosto dovolj za njihova pričakovanja, medtem ko svetovalni delavci merijo sodelovanje tudi po obsegu proaktivnega, preventivno-razvojnega dela. To je v skladu z poudarkom Gregorčič Mrvar idr. (2020), da svetovalci razumejo sodelovanje širše, kot zgolj odziv na težave.

Nadaljnja ugotovitev je, da sta skupinsko delo in začetno načrtovanje šibki točki po ocenah enih in drugih, a bolj izrazite pri svetovalnih delavcih. Pri razrednikih skupinsko delo z oddelki zaznava 67,4 % v obsegu ali nad pričakovanji. Delež svetovalnih delavcev je 73,5 % skupaj v obsegu in nad pričakovanji, a je znotraj njega več porazdelitve med manj od pričakovanj in več od pričakovanj, kar kaže na večjo neenotnost. Pri začetnem letnem dogovarjanju so razlike še večje: razredniki 63 % v obsegu ali nad pričakovanji, svetovalni delavci le 36,9 %. To kaže, da razredniki morda zaznavajo kot »dogovor« že neformalne, sprotne uskladitve, medtem ko svetovalni delavci pod tem razumejo bolj strukturiran in načrtovan proces.

Kar se tiče individualnega dela je v odgovorih skladnost. Obe skupini ocenjujeta individualno sodelovanje (npr. napotitev učencev, obravnava posameznikov) kot močno področje, pogosto nad pričakovanji. Pri razrednikih so ti deleži visoki, vendar so v srednji šoli še izraziteje nad pričakovanji. Pri svetovalnih delavcih so ti deleži prav tako visoki, a so bolj uravnoteženi med v postavkah v obsegu in nad pričakovanji. Avtorji (Bezić, 2008, 2018; Gregorčič Mrvar idr., 2020; Jeznik in Šarić, 2022) opozarjajo, da takšna prevlada individualno-kurativnega dela potrjuje obstoječo prakso, kjer preventivno-razvojni vidiki ostajajo v ozadju.

Pri obeh skupinah se kaže, da je sodelovanje v osnovni šoli bolj sistematično in bolj skladno z pričakovanji pri začetnem načrtovanju ter skupinskem delu, medtem ko je v srednji šoli več raznolikosti. Viri to povezujejo z bolj kompleksno strukturo srednjih šol, večjim številom oddelkov in razpršenostjo komunikacijskih kanalov (Gregorčič Mrvar in Šteh, 2022).

Zaključimo lahko, da razlike v pričakovanjih in zaznavah sodelovanja med razredniki in svetovalnimi delavci odražajo različna izhodišča obeh vlog: nakazuje se, da so razredniki bolj osredotočeni na operativno, kurativno pomoč, svetovalni delavci pa pogosteje pričakujejo tudi strateško, preventivno in razvojno sodelovanje. Rezultati pričujoče raziskave nakazujejo na heterogenost praks. Iz tega bi lahko izpeljali, da je za izboljšanje usklajenosti potrebno:

- jasneje opredeliti standarde sodelovanja (npr. kaj pomeni »dogovor na začetku leta«),
- povečati pomen skupinskega in preventivnega dela.

Kakovostno sodelovanje bo možno vzpostaviti na temelju jasne razmejitve nalog in vzajemnem zaupanju, pa ne le v okviru kurativnega dela, pač pa tudi pedagoško razvojnega dela (prim. Gregorčič Mrvar idr., 2020; Kalin, 2022; Programske smernice ..., 2024). Smiselno bi bilo vzpostaviti bolj sistematično načrtovanje sodelovanja in razjasnitve pričakovanj ob začetku šolskega leta ter večje vlaganje v skupinsko delo z oddelki kot dela celostne podpore učencem (Gregorčič Mrvar idr., 2020; Gregorčič Mrvar in Kalin, 2023). Podobno ugotavljajo tudi v tujini, namreč, de je sodelovanje med učitelji in svetovalno službo pomembno in dobro, vendar je treba v tem sodelovanju posvečati pozornost razvoju timskega dela ter uravnoteženi porazdelitvi med reševanjem trenutnih težav in skupnim preventivnim načrtovanjem (Clark in Amatea, 2004). Sodelovanje med svetovalnimi delavci in učitelji (razredniki) naj se oblikuje v partnersko sodelovanje, saj bo tako šolsko svetovalno delo postalo bolj celovito in usmerjeno v optimalen razvoj učencev in šole kot celote (Gregorčič Mrvar idr., 2020; Slijepčević in Zuković, 2021).

Pri sodelovanju vseh vpletenih je ključno, da so odprti in si delijo svoja pričakovanja, znanja, izkušnje, pogosto tudi različna prepričanja in poglede na določene situacije, ter pri tem ohranjajo spoštovanje in skušajo razumeti drug drugega. Raznolikost lahko prispeva k boljšemu razumevanju določene situacije ter k odpiranju novih možnosti za reševanje problemov in načrtovanje, izvajanje in evalvacijo skupnih akcij. Seveda je ob tem pomembno tudi, da zaupajo v prizadevanje drug drugega pri doseganju skupnih ciljev. Bistveno za partnersko sodelovanje je namreč, da več enakovrednih partnerjev oblikuje zaupen odnos, v katerem si delijo vire, moč in odgovornost pri doseganju skupnih ciljev (Fullan in Edwards, 2022; Sheridan idr., 2002). Pri tem ne gre le za to, da se posamezniki povežejo v sodelovanju in koordiniranju določenih aktivnosti, temveč za to, da se si ti delijo vire in odgovornost pri razvoju, implementaciji in evalvaciji skupnih načrtov, kar je včasih še posebej težko doseči, saj je treba

prestopiti meje svojega udobja – za svetovalne delavce in razrednike to pomeni, da stopijo iz svojih »kabinetov«, za razrednike, da povabijo svetovalne delavce k pouku in v oddelek in k skupnemu načrtovanju določenih ukrepov pri vodenju oddelčne skupnosti ipd. Šteh in Mrvar (2011a) ugotavljata, da »o partnerstvu lahko govorimo, ko gre za skupno načrtovanje in delitev odgovornosti ter za neko trajnejše zavzemanje in izvajanje določene aktivnosti« (prav tam, 61). Vsi vpleteni v partnersko sodelovanje morajo verjeti, da je partnerstvo vredno vloženega truda ter da skupaj lahko dosežejo boljše rezultate.

### Zadovoljstvo staršev z delom razrednika in medsebojna pričakovanja

Verjetno si tako starši kot razredniki želijo, da bi bili učenci in dijaki v šoli čim bolj zadovoljni. V nadaljevanju odgovarjamo na vprašanje o tem, kako so starši zadovoljni z delom razrednika svojega otroka in kako svoje zadovoljstvo utemeljujejo. Sledi pa še analiza medsebojnih pričakovanj.

Tabela 94: Zadovoljstvo z delom razrednika

Zadovoljstvo z delom razrednika		VSI		OŠ		SŠ	
		f	%	f	%	f	%
Izjemno nezadovoljen	1	41	2,8%	22	2,0%	19	4,9%
	2	95	6,4%	73	6,6%	22	5,7%
	3	175	11,7%	140	12,7%	35	9,0%
	4	40	2,7%	28	2,5%	12	3,1%
	5	69	4,6%	46	4,2%	23	5,9%
	6	27	1,8%	25	2,3%	2	0,5%
	7	55	3,7%	44	4,0%	11	2,8%
	8	155	10,4%	114	10,4%	41	10,5%
	9	257	17,2%	193	17,5%	64	16,5%
Izjemno zadovoljen	10	576	38,7%	416	37,8%	160	41,1%
<b>Skupaj</b>		<b>1490</b>	<b>100,0%</b>	<b>1101</b>	<b>100,0%</b>	<b>389</b>	<b>100,0%</b>

Starši so večinsko izrazili visoko stopnjo zadovoljstva z delom razrednika svojega otroka. Dve tretjini (66,3%) vprašanih staršev je izrazilo zadovoljstvo z zadnjimi tremi ocenami (8, 9 in 10) na ocenjevalni lestvici od 1 do 10. Najvišjo oceno je podalo skoraj dve petini staršev (38,7%).

28,2 % vprašanih je izrazilo svoje zadovoljstvo z ocenami od 1 do 5, kar nakazuje, da so z razrednikom prej nezadovoljni, kot zadovoljni.

Razlika med povprečnim zadovoljstvom staršev osnovnošolcev ( $\bar{x}_{OŠ} = 7,45$ ) in staršev srednješolcev ( $\bar{x}_{SŠ} = 7,52$ ) ni statistično pomembna.

Bolj poglobljen vpogled v zadovoljstvo staršev smo dobili skozi njihove utemeljitve odgovora. Svojo izbiro je pojasnilo 120 staršev. Odgovore smo razvrstili v več

kategorij, pri čemer gre v nekaterih primerih za vsebinsko enako kategorijo s pozitivnim oz. z negativnim predznakom (splošna ocena zadovoljstva; lastnosti razrednika; drža, naravnost, prepričanja ...) oz. širšo kategorijo, ki smo jo dodatno opredelili z več podkategorijami (strokovnost). Nekateri izjave smo razvrstili v več kategorij.

Tabela 95: Utemeljivne ocene zadovoljstva z delom razrednika

Utemeljivne ocene dela razrednika		f	f % (od 120 staršev)
Splošna ocena zadovoljstva	zadovoljstvo	16	13,3%
	nezadovoljstvo	0	0,0%
Lastnosti razrednika	pozitivne	29	24,2%
	negativne	3	2,5%
Drža, naravnost, prepričanje	pozitivna	20	16,7%
	negativna	2	1,7%
Medsebojno sodelovanje in značilnosti razrednikov oziroma staršev	dobro sodelovanje, pozitivne lastnosti	9	7,5%
	slabo sodelovanje, negativne lastnosti	2	1,7%
Sodelovanje z učitelji, vodstvom in ŠSS	dobro	1	0,8%
	slabo	1	0,8%
Oddelčna skupnost	pozitivno	0	0,0%
	negativno	0	0,0%
Usposobljenost za razredništvo	usposobljeni	5	4,2%
	neusposobljeni	1	0,8%
Strokovnost	splošno	28	23,3%
	v odnosu	33	27,5%
	vodenje oddelka	4	3,3%
	informiranje	12	10,0%
	upoštevanje zakonodaje, učnega načrta	1	0,8%
Nestrokovnost	splošno	1	0,8%
	v odnosu	9	7,5%
	vodenje oddelka	2	1,7%
	informiranje	5	4,2%
	upoštevanje zakonodaje, učnega načrta	1	0,8%
(Pre)obremenjenost		0	0,0%
Zadostnost podpore	zadostna podpora	0	0,0%
	nezadostna podpora	0	0,0%
Prostor za izboljšave	splošno	1	0,8%



Utemeljitive ocene dela razrednika		f	f % (od 120 staršev)
	konkretni predlogi in želje	0	0,0%
Ovire		2	1,7%
Razrednik kot učitelj		8	6,7%
	negativno	4	3,3%
Težko oceniti		1	0,8%
Drugo		8	6,7%

% v zadnjem stolpcu je izračunan glede na število anketiranih, ki so podali odgovor ( $n = 120$ ).

Glede na to, da so starši v večji meri podali pozitivno oceno zadovoljstva z delom razrednika svojega otroka, so bile tudi njihove utemeljitve večinsko pozitivno naravnane. Njihove utemeljitve v nadaljevanju interpretiramo glede na pogostost izjav.

Več kot polovica staršev je vsebinsko utemeljitev ocene zadovoljstva povezala z različnimi vidiki strokovnosti razrednika. Največ utemeljitev (33 oz. 27,5%) je bilo povezanih s strokovnostjo razrednikov v odnosu. Strokovnost v odnosu so starši konkretizirali s tem, da je razrednik v odnosu spoštljiv (*»Spoštljiv ter korekten pristop do staršev«*), na voljo in dosegljiv (*»Je dosegljiv, po svojih najboljših močeh pomaga tako učencem kot tudi staršem.«*; *»Dobra do otrok in vedno na voljo staršem za pogovor.«*), tudi komunikativen (*»Razredničarka zelo komunikativna in vedno na razpolago tako otrokom, kot nam staršem.«*) in se da z njim dogovarjati (*»Zelo super razredničarka s katero se da lepo in vse dogovoriti.«*).

Nekateri starši so strokovnost v odnosu utemeljevali tako skozi perspektivo staršev kot otrok: *»Razrednik veliko komunicira s starši, prav tako prisluhne otrokom in njihovim težavam, ter se postavi na njihovo stran.«*; *»... je razredničarka razvila osebni odnos do otroka in tudi do starša, kar se občuti na roditeljskih sestankih, še bolj pa na govorilnih urah.«* Spet drugi pa so strokovnost v odnosu utemeljevali bolj skozi perspektivo otroka: *»Sinu je njegova razredničarka kot druga mama.; pravi sonček in druga mamica našim otrokom.«* Nekateri so jo utemeljevali zaradi upoštevanja različnih dodatnih zahtev, ki jih imajo, npr. treningov: *»Zaradi treningov in bolezni (v oktobru), je imel zelo veliko izostankov. Razredničarka nam je vsak dan pošiljala kaj mora narediti in je bila zelo razumevajoča zaradi izostankov.«* Ali pa so pri utemeljitvi izhajali iz specifičnih situacij, kot so npr. posebne potrebe otroka: *»Moja punčka ima avtizem in disleksijo in učiteljica ji res na vsakem koraku stoji ob strani. Boljše učiteljice nebi mogli imeti.«*

Skoraj četrtnina staršev (24,2% oz. 29) je zadovoljstvo z delom razrednika svojega otroka utemeljevalo z različnimi pozitivnimi osebnostnimi lastnostmi razrednika: *»Razredničarka je prijazna«*; *»srčna, prijetna razredničarka in v koraku s časom«*; *»razumevajoča, komunikativna, skrbna, zanesljiva.«*; *»potrpežljiva«*; *»sočutna«*; *»je*

*malo bolj stroga»; »empatična»; »človeška»; »nežna», »nezahtevna»; »topla»; »pozorna»; »pošten»; »pozitiven».*

Nekaj manj (28 oz. 23,3%) pa jih je svoje zadovoljstvo utemeljevalo s splošno strokovnostjo, ki so jo opredelili s sledečimi izrazi: *»strokovna»; »korekten, povezovalen»; odzivna»; »zelo dober razrednik...»; »izkušena, ...»; »s čutom za otroke ...»; »zelo pozitivno presenečeni nad njenim delom».* V enem primeru je vidik splošne strokovnosti povezan tudi z avtonomijo razrednikov pri delu: *»... se mora pri večini šolskih stvari znajti in organizirati sam, brez dodatnih pojasnil ali pomoči.»* V drugem primeru pa je splošna strokovnost povezana z nadomeščanjem razrednika: *»Dokaj dobro se je znašla, glede na to da je prava razredničarka zbolela in jo ta samo nadomešča.»*

16,7% oz. 20 staršev je utemeljitev zadovoljstva opredelilo skozi pozitivno držo, naravnost in prepričanja razrednika. Navajamo nekaj izjav, ki smo jih uvrstili v to kategorijo: *»Razredničarka je dostopna, se angažira»; »Razredničarka se trudi z otroki»; »Vedno dosegljiv, in pripravljen pomagati»; »Zelo se zavzame za otroke».* Gre torej za dostopnost, angažiranost razrednika, njegovo pripravljenost pomagati in za zavzemanje za otroke in podobno.

Nekaj več kot desetina staršev (13,3% oz. 16) je zadovoljstvo utemeljevalo bolj na splošno: *»Sem zadovoljna.»; »Sem zadovoljna z razredničarko»; »Uredu je»; »Izjemno smo zadovoljni.»; »Super je»; »vse super»; »res zelo super»; »Dela dobro»; »Vse ok.»*

Vsak deseti starš (9,2% oz. 11) je zadovoljstvo utemeljil na osnovi informiranja: *»Razrednik me je kot starša celo šolsko leto ustrezno obveščal o vseh zadevah, ki so bile meni pomembne.»* V ospredju informiranja je bila pravočasnost obvestil: *»Obvestila so poslala pravi čas»; »odzivnost je hitra, obveščanje v pravem času»; »Vedno nas pravočasno obvesti o vseh pomembnih obvestilih.»* V nekaterih primerih pa je ob obveščanju pojasnjen še razlog: *»starše obvešča o morebitnih težavah.»*

Nekaj staršev (7,5% oz. 9) pa je zadovoljstvo utemeljevalo z dobrim medsebojnim sodelovanjem: *»dobro sodelovanje»; »Dobri odnosi, sprejetost».* V enem primeru gre tako za dobro sodelovanje s straši, kot tudi z ostalimi: *»Razredničarka zelo zavzeto sodeluje z dijaki, učiteljskim zborom, z nami starši.»*

Manjšina (4,2% oz. 5) pa je svoj odgovor utemeljila s tem, da so razredniki usposobljeni (*»Veliko znanja»; »Izjemno je uspešen pri metodah katere uporablja pri vzgojnem delu z mojim otrokom; zna ravnati z mladino»; »usposobljena»*) in s strokovnim vodenjem oddelka. V to kategorijo smo uvrstili tako bolj splošne odgovore (*»spodbujanje pomoči med sošolci»*), kot tudi tiste, pri katerih so bili starši bolj konkretni in so vodenje oddelka povezali z vzgojnim delovanjem razrednikov, ki je

povezano z razreševanjem konfliktov: *»če pride do konfliktov v razredu, se veliko pogovarja z otroki o medvrstniškem nasilju, spolnosti ... kar je v tem obdobju zelo pomembno, ker so v najstniških letih«; »skuša takoj razrešiti konflikte, ki se pojavijo med sošolci.«.*

Posamično pa so se starši v pozitivno obarvanih utemeljitvah navezali še na upoštevanje zakonodaje (*»V zakonskih možnostih, ki jih ima, dobro "pelje" razred.«*) in predlog konkretne izboljšave (*»Želim si, da bi bile tako sočutne vse učiteljice in učitelji.«*).

Nekaj staršev (6,7% oz. 8) je v utemeljitev zadovoljstva z delom razrednika svojega otroka povežalo s podobo razrednika kot učitelja: *»prilagaja se s tehnikami učenja«; »Ne išče neznanja«; »doprinosa k šolskemu programu z dodatnimi aktivnostmi in pripomočki, ki približajo snov na zabaven in zanimiv način«; »odlična razlaga«. Štirje oz. 3,3% pa so na tak način izrazili svoje nezadovoljstvo z razrednikom kot učiteljem: *»Učiteljica, ne pregleduje nalog, kar pomeni otroci nimajo pravih rešenih nalog. Razrednik sploh ne poučuje vseh otrok v razredu in tako nima informacij iz prve roke. nejasne razlage pri pouku-učenci povedo o tem.«* Ti odgovori kažejo, kot smo ugotavljali že v zgoraj, tudi na to, da je verjetno včasih staršem težko ločiti delo razrednika od dela učitelja.*

Negativno obarvanih je bilo še nekaj utemeljitev. 7,5% oz. 9 se jih je nanašalo na nestrokovnost razrednikov v odnosu: *»Premalo motiviranja, razumevanja, podpiranja«; »V primeru, ko se dijaki obrnejo na svojega razrednika se pričakuje podpora in posluš velikokrat temu ni tako«; »Ob izpostavitvi težav učencev v določeni zadevi se razrednik ni odzval na način, ki bi učencem vliv zaupanje vanj.«; »Neustrezna komunikacija, neposluš z strani dijak – učitelj«; »Odnos do učencev ni bil profesionalen«; »Več komunikacije. Bolj stroga. Razrednik naj bi bil v pomoč in oporo učencem, ne pa da konstantno podcenjuje in skoraj žali otroka.«* Iz odgovorov je razvidno nezadovoljstvo zaradi neustrezne komunikacije in podpore otrokom, ko jo ti to od razrednika potrebujejo in težave z vzpostavitvijo zaupanja tako na ravni starši razrednik kot razrednik učenci.

Nekaj staršev (4,2% oz. 5) pa je izrazilo nezadovoljstvo zaradi neinformiranja: *»Premalo informacij o dogajanju v šoli (informacije v zadnjem trenutku, informiranje o ocenah ipd.«; »Informacije, ki so relevantne za naslednji dan dobimo zvečer po 20h uri, čeprav jih redko dobimo.«; »Želela bi si več informacij in uporabo sistema Lopolis-ga imamo, vendar se ne uporablja v celoti«; »Premalo obveščanja kaj se v resnici dogaja v razredu. Najava govornih ur in roditeljskih sestankov slaba oz. je ni...na splošno slabo obveščanje staršev«.* Iz izjav lahko razberemo, da je informacij kdaj premalo, kdaj pa do staršev pridejo tudi prepozno.

Svoje nezadovoljstvo so starši utemeljevali še z negativnimi osebnostnimi lastnostmi razrednikov (2,5% oz. 3): »Neaktivnost«; »neempatična«; »niha v razpoloženju.« in negativno držo, naravnostjo in prepričanji: »Nezainteresiranost, ponavljanje stavka to pac tako je, podajanje informacija kot "to ni moje delo" vprašajte tega pa tega«; »naveličana vsega«. Enak delež staršev pa je nezadovoljstvo utemeljil s slabim medsebojnim sodelovanjem: »Ni sodelovanja z drugimi učitelji pri ostalih predmetih. Razrednik ni seznanjen kakšen je moj otrok pri drugih predmetih (sodelovanje pri pouku, domače naloge).«.

Posamično pa so starši izrazili še nezadovoljstvo zaradi neusposobljenosti razrednika: »Razredničarka ima sicer dobre namene, a prav veliko sistematičnega vzgojnega dela ni zaznati«; splošni nestrokovnosti: »Pri nastanku problemov večkrat izjavi, da "kaj pa naj ona tu stori?" in "najbolje, da to sporočite še ravnatelju."«, na ravni nestrokovnega vodenja oddelka: »Razredničarka, ki je prišla v sredini šolskega leta v naš razred, ni znala ustvariti avtoritete in jo nekateri otroci ne upoštevajo (prisotno je nasilje)«; in na ravni neupoštevanja zakonodaje: »Razredno uro uporabi za pouk predmeta, ki ga uči.«.

So pa starši skozi izražanje svojega zadovoljstva oz. nezadovoljstva identificirali tudi dve oviri: »vendar je s svojim razredom le 1 do 2 uri na teden«; »Kot razrednik je premalo z svojimi učenci.«.

V kategorijo drugo smo razvrstili osem izjav. Ena izjava je izražala mnenje anketiranega o tem, da »ne želi pojasniti mnenja, ena je bila nedoločna («nimam pripomb«), tri manj povedne («je vse kar otrok potrebuje, da je uspešen v šoli«; »jaz osebno sem imela cisto drugačne profesorje«; »Delo razrednika lahko ocenjujem le na podlagi roditeljskih sestankov in pripovedovanj učenca ter njegovega odnosa do učenja in šolskega okolja kot dodatne socializacije.«), tri pa so se nanašale na perspektivo otrok («vseeno pa hči pogreša razredničarko«; »Moja hčerka jo ima zelo rada«; »Otrok z veseljem hodi v šolo«).

Glede na odgovore staršev na vprašanje zaprtega tipa o zadovoljstvu, ni presenetljivo, da so bile tudi njihove utemeljitve bolj pozitivno kot negativno naravnane. Kljub temu pa ne gre zanemariti več kot četrtnine tistih, ki z delom razrednika niso tako zadovoljni niti tistih, ki delo razrednika povezujejo z njegovim poučevanjem, kar lahko nakazuje tudi na to, da starši niso dovolj seznanjeni s tem, kakšne so dejanske vloge in naloge razrednikov in bi bilo smiselno v prihodnje v to usmeriti še več pozornosti. Staršem je treba čim večkrat in čim bolj jasno seznanjati s tem, kakšen je pomen in vloga razrednika v sodobni šoli.

V nadaljevanju sledi pregled odgovorov razrednikov in staršev na vprašanje o tem, kakšna so njihova medsebojna pričakovanja.

### Pričakovanja razrednikov do staršev

Tabela 96: Pričakovanja razrednikov do staršev

V kolikšni meri od staršev vaših učencev pričakujete:		n	Sploh ne pričakujem							Pričakujem v največji možni meri	
			1	2	3	4	5	6	7		
redno obiskovanje roditeljskih sestankov in govorilnih ur;	<b>VSI</b>	<b>355</b>	<b>0,3%</b>	<b>0,6%</b>	<b>2,3%</b>	<b>7,9%</b>	<b>20,8%</b>	<b>30,1%</b>	<b>38,0%</b>		
	OŠ	270	0,0%	0,0%	1,9%	6,3%	19,6%	33,0%	39,3%		
	SŠ	85	1,2%	2,4%	3,5%	12,9%	24,7%	21,2%	34,1%		
pripravljenost na skupno iskanje rešitev ob težavah učenca;	<b>VSI</b>	<b>355</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,6%</b>	<b>2,5%</b>	<b>7,9%</b>	<b>23,1%</b>	<b>65,9%</b>		
	OŠ	270	0,0%	0,0%	0,4%	1,9%	5,6%	24,1%	68,1%		
	SŠ	85	0,0%	0,0%	1,2%	4,7%	15,3%	20,0%	58,8%		
da se držijo dogovorov;	<b>VSI</b>	<b>355</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,6%</b>	<b>1,1%</b>	<b>6,2%</b>	<b>18,3%</b>	<b>73,8%</b>		
	OŠ	270	0,0%	0,0%	0,4%	1,5%	4,1%	19,3%	74,8%		
	SŠ	85	0,0%	0,0%	1,2%	0,0%	12,9%	15,3%	70,6%		
spoštljiv odnos;	<b>VSI</b>	<b>355</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,3%</b>	<b>0,6%</b>	<b>4,2%</b>	<b>14,4%</b>	<b>80,6%</b>		
	OŠ	270	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%	3,0%	14,1%	82,2%		
	SŠ	85	0,0%	0,0%	1,2%	0,0%	8,2%	15,3%	75,3%		
seznanjanje z morebitnimi posebnostmi in težavami otroka;	<b>VSI</b>	<b>354</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,3%</b>	<b>2,5%</b>	<b>6,2%</b>	<b>18,6%</b>	<b>72,3%</b>		
	OŠ	269	0,0%	0,0%	0,0%	1,9%	7,1%	18,2%	72,9%		
	SŠ	85	0,0%	0,0%	1,2%	4,7%	3,5%	20,0%	70,6%		
da so v podporo svojemu otroku;	<b>VSI</b>	<b>355</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,3%</b>	<b>1,1%</b>	<b>4,2%</b>	<b>16,6%</b>	<b>77,7%</b>		
	OŠ	270	0,0%	0,0%	0,0%	1,5%	4,1%	15,9%	78,5%		
	SŠ	85	0,0%	0,0%	1,2%	0,0%	4,7%	18,8%	75,3%		
da imajo realna pričakovanja do svojega otroka;	<b>VSI</b>	<b>355</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,3%</b>	<b>0,6%</b>	<b>2,8%</b>	<b>5,9%</b>	<b>17,7%</b>	<b>72,7%</b>		
	OŠ	270	0,0%	0,0%	0,4%	2,6%	5,2%	17,8%	74,1%		
	SŠ	85	0,0%	1,2%	1,2%	3,5%	8,2%	17,6%	68,2%		
da odgovorno opravljajo svojo starševsko vlogo;	<b>VSI</b>	<b>355</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,8%</b>	<b>1,7%</b>	<b>5,1%</b>	<b>17,2%</b>	<b>75,2%</b>		
	OŠ	270	0,0%	0,0%	0,4%	1,5%	4,4%	17,0%	76,7%		
	SŠ	85	0,0%	0,0%	2,4%	2,4%	7,1%	17,6%	70,6%		
da se vključujejo v neformalne oblike sodelovanja šole in staršev.	<b>VSI</b>	<b>354</b>	<b>2,8%</b>	<b>2,3%</b>	<b>4,5%</b>	<b>13,3%</b>	<b>25,4%</b>	<b>22,0%</b>	<b>29,7%</b>		
	OŠ	269	2,2%	1,5%	3,7%	12,3%	24,9%	23,4%	32,0%		
	SŠ	85	4,7%	4,7%	7,1%	16,5%	27,1%	17,6%	22,4%		
Drugo	<b>VSI</b>	<b>34</b>	<b>35,3%</b>	<b>0,0%</b>	<b>2,9%</b>	<b>8,8%</b>	<b>8,8%</b>	<b>23,5%</b>	<b>20,6%</b>		
	OŠ	27	29,6%	0,0%	3,7%	11,1%	7,4%	22,2%	25,9%		
	SŠ	7	57,1%	0,0%	0,0%	0,0%	14,3%	28,6%	0,0%		

Razredniki so se na lestvici od 1 (sploh ne pričakujem) do 7 (pričakujem v najvišji možni meri) opredelili glede devetih vnaprej opredeljenih pričakovanj do staršev otrok in mladostnikov, ki so jim razredniki. Na splošno je ocena pričakovanj razrednikov v odnosu do staršev visoka. Pri nekaterih pričakovanjih je prišlo do razlik med razredniki v osnovni in srednji šoli. To je verjetno povezano s tem, da je sodelovanje staršev z razredniki v osnovni šoli tudi sicer bolj pogosto, v srednji šoli pa ga je, zaradi večje samostojnosti dijakov, že nekoliko manj.

Štiri petine razrednikov (80,4%) od staršev v največji meri pričakuje spoštljiv odnos. Podobno velik delež razrednikov (77,7%) pričakuje, da so starši v podporo svojemu otroku in še 75,2% jih pričakuje, da starši odgovorno opravljajo svojo starševsko vlogo, da se držijo dogovorov, imajo realna pričakovanja (72,7%) ter razrednike seznanijo s posebnostmi otroka (72,3%).

65,9% razrednikov v največji meri pričakuje pripravljenost staršev na skupno iskanje rešitev. Pri tej trditvi so se pojavile statistično pomembne razlike med razredniki osnovnošolcev in srednješolcev ( $\bar{x}_{OŠ} = 6,58$ ;  $\bar{x}_{SŠ} = 6,31$ ;  $t = 2,37$ ;  $df = 113,83$ ;  $p = 0,019$ ). Razredniki osnovnošolcev to pričakovanje izrazijo v večji meri kot razredniki srednješolcev.

Večina razrednikov vsaj do neke mere pričakuje od staršev, da se bodo redno udeleževali roditeljskih sestankov in govorilnih ur, od tega dobra tretjina (38 %) to pričakuje v največji možni meri. Podobno velja za pričakovanje, da se starši vključujejo v neformalne oblike druženja, pri čemer to v najvišji meri pričakuje 29,7% razrednikov.

Tudi pri teh dveh trditvah je prišlo do statistično pomembnih razlik med razredniki osnovnošolcev ter srednješolcev. Razredniki osnovnošolcev v večji meri kot razredniki srednješolcev pričakujejo, da se bodo starši redno udeleževali roditeljskih sestankov in govorilnih ur (38%;  $\bar{x}_{OŠ} = 6,01$ ;  $\bar{x}_{SŠ} = 5,58$ ,  $t = 2,69$ ;  $df = 112,91$ ;  $p = 0,008$ ) ter se hkrati vključevali v neformalne oblike druženja (29,7%;  $\bar{x}_{OŠ} = 5,54$ ;  $\bar{x}_{SŠ} = 4,99$ ;  $t = 3,03$ ;  $df = 352$ ;  $p = 0,003$ ).

Trije razredniki so podali tudi odgovor pod drugo. Zapisali so: »Da se oče in mati dogovorita in držita skupnih dogovorov; da verjamejo učitelju, da dela v dobro otrok in zdrav razum pri sodelovanju s šolo.« Majhen delež odgovorov pod drugo je lahko posledica tega, da je bilo že v osnovi naštetih kar veliko pričakovanj.

### **Pričakovanja staršev v odnosu do razrednika**

Tabela 97: Pričakovanja staršev do razrednikov

V kolikšni meri od razrednika vašega otroka pričakujete:	n	Sploh ne pričakujem			Pričakujem v največji možni meri				
		1	2	3	4	5	6	7	
da se drži dogovorov;	<b>VSI</b>	<b>1489</b>	<b>0,6%</b>	<b>2,3%</b>	<b>1,0%</b>	<b>1,9%</b>	<b>3,8%</b>	<b>13,5%</b>	<b>76,9%</b>
	OŠ	1104	0,6%	2,4%	1,0%	1,6%	3,9%	13,3%	77,2%
	SŠ	385	0,5%	2,1%	1,0%	2,6%	3,6%	14,0%	76,1%
da ima do vseh spoštljiv odnos;	<b>VSI</b>	<b>1494</b>	<b>0,6%</b>	<b>2,4%</b>	<b>0,5%</b>	<b>0,8%</b>	<b>3,1%</b>	<b>9,8%</b>	<b>82,7%</b>
	OŠ	1104	0,5%	2,5%	0,4%	0,8%	3,0%	8,8%	84,1%
	SŠ	390	1,0%	2,1%	0,8%	0,8%	3,6%	12,8%	79,0%
	<b>VSI</b>	<b>1498</b>	<b>0,8%</b>	<b>2,5%</b>	<b>0,5%</b>	<b>1,1%</b>	<b>3,3%</b>	<b>9,6%</b>	<b>82,2%</b>
	OŠ	1109	0,9%	2,6%	0,5%	1,1%	3,0%	8,1%	83,8%



V kolikšni meri od razrednika vašega otroka pričakujete:	n	Sploh ne pričakujem			Pričakujem v največji možni meri				
		1	2	3	4	5	6	7	
da enakovredno obravnava vse učence v oddelku;	SŠ 389	0,5%	2,3%	0,3%	1,0%	4,1%	13,9%	77,9%	
da je s svojimi dejanji zgled otrokom;	<b>VSI 1492</b>	<b>0,6%</b>	<b>2,1%</b>	<b>0,5%</b>	<b>1,5%</b>	<b>4,3%</b>	<b>13,7%</b>	<b>77,3%</b>	
	OŠ 1104	0,6%	2,2%	0,5%	1,2%	3,7%	13,2%	78,5%	
	SŠ 388	0,5%	1,8%	0,3%	2,3%	5,9%	15,2%	74,0%	
da me redno informira o dogajanju v oddelku;	<b>VSI 1497</b>	<b>1,8%</b>	<b>4,1%</b>	<b>3,7%</b>	<b>8,0%</b>	<b>17,8%</b>	<b>19,1%</b>	<b>45,5%</b>	
	OŠ 1109	1,6%	4,0%	3,2%	7,2%	18,3%	20,6%	45,1%	
	SŠ 388	2,3%	4,4%	5,2%	10,3%	16,5%	14,7%	46,6%	
da me seznanja z delovanjem mojega otroka v šoli;	<b>VSI 1497</b>	<b>1,0%</b>	<b>3,5%</b>	<b>3,0%</b>	<b>5,9%</b>	<b>13,6%</b>	<b>18,2%</b>	<b>54,8%</b>	
	OŠ 1108	0,9%	3,4%	2,4%	5,1%	13,9%	17,8%	56,4%	
	SŠ 389	1,3%	3,9%	4,6%	8,2%	12,6%	19,3%	50,1%	
da razume mojega otroka, ko je v težavah in mu je v podporo;	<b>VSI 1499</b>	<b>0,5%</b>	<b>2,5%</b>	<b>0,9%</b>	<b>2,7%</b>	<b>7,9%</b>	<b>16,3%</b>	<b>69,2%</b>	
	OŠ 1111	0,5%	2,6%	0,8%	2,2%	7,8%	16,4%	69,7%	
	SŠ 388	0,5%	2,3%	1,0%	4,1%	8,0%	16,2%	67,8%	
da organizira/izvaja različne dogodke za starše izven govorilnih ur in roditeljskih sestankov (npr. pohod, piknik);	<b>VSI 1490</b>	<b>28,9%</b>	<b>14,6%</b>	<b>10,6%</b>	<b>11,5%</b>	<b>10,7%</b>	<b>4,9%</b>	<b>18,7%</b>	
	OŠ 1104	26,5%	14,9%	11,2%	11,5%	11,9%	4,9%	19,0%	
	SŠ 386	35,8%	13,5%	8,8%	11,7%	7,5%	4,9%	17,9%	
da skupaj z učenci oblikuje jasna pravila v oddelku;	<b>VSI 1493</b>	<b>0,5%</b>	<b>2,9%</b>	<b>1,1%</b>	<b>2,1%</b>	<b>6,2%</b>	<b>13,1%</b>	<b>73,9%</b>	
	OŠ 1106	0,5%	3,1%	0,9%	1,9%	6,2%	13,1%	74,3%	
	SŠ 387	0,8%	2,3%	1,8%	2,8%	6,2%	13,2%	72,9%	
da skrbi za povezanost med učenci ter spodbudno učno klimo v oddelku;	<b>VSI 1490</b>	<b>0,5%</b>	<b>2,4%</b>	<b>1,1%</b>	<b>2,1%</b>	<b>6,6%</b>	<b>18,5%</b>	<b>68,8%</b>	
	OŠ 1102	0,4%	2,5%	1,0%	1,5%	5,9%	17,9%	71,0%	
	SŠ 388	0,8%	2,3%	1,3%	4,1%	8,5%	20,4%	62,6%	
da organizira in izvaja delavnice na aktualne teme (npr. reševanje konfliktov, medvrstniško nasilje, uporaba spletnih omrežij, učenje učenja);	<b>VSI 1486</b>	<b>3,4%</b>	<b>5,6%</b>	<b>6,3%</b>	<b>10,6%</b>	<b>16,4%</b>	<b>18,6%</b>	<b>39,2%</b>	
	OŠ 1100	2,9%	5,4%	6,0%	9,9%	16,6%	18,4%	40,8%	
	SŠ 386	4,7%	6,2%	7,0%	12,4%	15,8%	19,2%	34,7%	
da suvereno rešuje učno-vzgojne probleme v oddelku;	<b>VSI 1491</b>	<b>0,5%</b>	<b>2,2%</b>	<b>0,9%</b>	<b>1,8%</b>	<b>6,4%</b>	<b>18,1%</b>	<b>70,0%</b>	
	OŠ 1104	0,5%	2,4%	0,8%	1,5%	5,7%	17,7%	71,5%	
	SŠ 387	0,8%	1,8%	1,0%	2,6%	8,5%	19,4%	65,9%	
da posreduje in ukrepa pri reševanju konfliktov med učenci v oddelku, učenci in učitelji, učitelji in starši ipd.	<b>VSI 1491</b>	<b>0,5%</b>	<b>2,5%</b>	<b>0,6%</b>	<b>2,3%</b>	<b>6,3%</b>	<b>16,6%</b>	<b>71,2%</b>	
	OŠ 1103	0,4%	2,7%	0,6%	2,0%	6,1%	16,6%	71,6%	
	SŠ 388	0,8%	1,8%	0,5%	3,4%	7,0%	16,8%	69,8%	

Starši so se na 7-stopenjski lestvici (1 – sploh ne pričakujem; 7 – pričakujem v najvišji možni meri) opredelili do trinajstih trditev. Podobno kot razredniki, so tudi starši pri večini trditev izrazili visoko mero pričakovanja. Izjema je le trditev, da organizira/izvaja različne dogodke za starše izven govorilnih ur in roditeljskih sestankov (npr. pohod, piknik). Več kot četrtnina staršev (28,9%) tega od razrednikov sploh ne pričakuje, v največji meri pa to pričakuje manj kot petina staršev.

Starši od razrednika svojega otroka v največji meri pričakujejo, da ima do vseh spoštljiv odnos. Da to pričakujejo v najvišji meri, je odgovorilo več kot štiri petine staršev (82,7 %). Še desetina pa je izbrala drugo najvišjo oceno, kar pomeni, da je staršev, ki tega od razrednikov ne pričakujejo, le peščica.

Podoben delež staršev (82,2 %) je izrazil veliko pričakovanje do tega, da razrednik enakovredno obravnava vse učence v razredu. Še desetina pa je izbrala drugo najvišjo oceno in le peščica oceno, ki bi pomenila, da tega starši od razrednikov ne pričakujejo.

Večina (77,3 % ocena 7, 13,7 % ocena 6 in 4,3% ocena 5) staršev je izrazilo tudi visoko mero pričakovanja, da je razrednik s svojimi dejanji zgled otrokom. Od razrednikov večina staršev v veliki meri pričakuje še, da se držijo dogovorov (76,9 % ocena 7, 13,5 % ocena 6 in 1,9% ocena 5), da skupaj z učenci oblikujejo jasna pravila v oddelku (73,9 % ocena 7, 13,1 % ocena 6 in 6,2 % ocena 5), da posredujejo in ukrepajo pri reševanju konfliktov med učenci v oddelku, učenci in učitelji, učitelji in starši ipd. (71,2 % ocena 7, 16,6 % ocena 6 in 6,3 % ocena 5), da suvereno rešuje učno-vzgojne probleme v oddelku (70 % ocena 7, 18,1 % ocena 6 in 6,4 % ocena 5), da razumejo otroka, ko je v težavah in mu nudijo podporo (69,2 % ocena 7, 16,3 % ocena 6 in 7,9 % ocena 5) in da skrbijo za povezanost med učenci in spodbudno učno klimo v oddelku (68,8 % ocena 7, 18,5 % ocena 6 in 6,6 % ocena 5).

Nekoliko manjši delež staršev pa v veliki meri od razrednikov pričakuje, da jih seznanja z delovanjem otroka v šoli (54,8 % ocena 7, 18,2 % ocena 6 in 13,6 % ocena 5), da jih redno informira o dogajanju v oddelku (45,5 % ocena 7, 19,1 % ocena 6 in 17,8 % ocena 5) in da organizira in izvaja delavnice na aktualne teme (npr. reševanje konfliktov, medvrstniško nasilje, uporaba spletnih omrežij, učenje učenja) (39,2 % ocena 7, 18,6 % ocena 6 in 16, 4 % ocena 5).

Še manjši delež staršev pa od razrednikov v veliki meri pričakuje, da organizirajo različne dogodke za starše izven govorilnih ur in roditeljskih sestankov (npr. pohod, piknik) (18,7 % ocena 7, 4, 9 % ocena 6, 10,6 % ocena 3). Več kot petina staršev (28,9 %) tega od razrednikov sploh ne pričakuje.

Ugotovimo lahko, da starši od razrednikov v največji meri pričakujejo visoko stopnjo etičnega delovanja (spoštljiv odnos do vseh, enakovredna obravnava), v nekoliko manjši meri pa pričakujejo delovanje, ki vpliva neposredno na odnose v razredu (npr. vzgojno delovanje in skrb za razredno klimo) kot tudi na odnose med starši in razredniki (npr. seznanjene o delovanju konkretnega otroka, dogajanju v oddelku, organizacija dodatnih aktivnosti, npr. raznih delavnic in dodatnih srečanj s starši).



Kot statistično pomembne se pokažejo razlike med starši osnovnošolcev in srednješolcev glede njihovega pričakovanja, da jih razrednik seznanja z delovanjem njihovega otroka v šoli ( $\bar{x}_{O\dot{S}} = 6,07$ ;  $\bar{x}_{S\dot{S}} = 5,85$ ;  $t = 2,44$ ;  $df = 627,66$ ;  $p = 0,015$ ), da razrednik organizira/izvaja različne dogodke za starše izven govorilnih ur in roditeljskih sestankov ( $\bar{x}_{O\dot{S}} = 3,58$ ;  $\bar{x}_{S\dot{S}} = 3,28$ ;  $t = 2,26$ ;  $df = 1.488$ ;  $p = 0,024$ ), da razrednik skrbi za povezanost med učenci ter spodbudno učno klimo v oddelku ( $\bar{x}_{O\dot{S}} = 6,48$ ;  $\bar{x}_{S\dot{S}} = 6,29$ ;  $t = 2,68$ ;  $df = 616,96$ ;  $p = 0,008$ ), ter da organizira in izvaja delavnice na aktualne teme ( $\bar{x}_{O\dot{S}} = 5,50$ ;  $\bar{x}_{S\dot{S}} = 5,25$ ;  $t = 2,51$ ;  $df = 1.484$ ;  $p = 0,012$ ). Pričakovanja staršev osnovnošolskih otrok so v teh primerih višja kot pri starših srednješolcev.

V nadaljevanju pa nas je zanimalo, v kolikšni meri s perspektive staršev našete trditve veljajo za razrednike konkretnih otrok.

Tabela 98: Veljavnost pričakovanj staršev v odnosu do razrednika konkretnega otroka

V kolikšni meri za razrednika vašega otroka velja naslednje:		n	Sploh ne velja			Velja v največji možni meri			
			1	2	3	4	5	6	7
da se drži dogovorov;	<b>VSI</b>	<b>1408</b>	<b>1,0%</b>	<b>2,9%</b>	<b>1,3%</b>	<b>2,4%</b>	<b>5,8%</b>	<b>17,4%</b>	<b>69,2%</b>
	OŠ	1051	0,8%	2,9%	1,4%	2,3%	5,8%	17,8%	69,1%
	SŠ	357	1,7%	3,1%	0,8%	2,8%	5,9%	16,2%	69,5%
da ima do vseh spoštljiv odnos;	<b>VSI</b>	<b>1386</b>	<b>2,1%</b>	<b>3,1%</b>	<b>1,6%</b>	<b>3,0%</b>	<b>6,1%</b>	<b>15,9%</b>	<b>68,3%</b>
	OŠ	1037	1,7%	2,9%	1,9%	3,1%	6,6%	15,9%	67,9%
	SŠ	349	3,2%	3,7%	0,6%	2,6%	4,6%	16,0%	69,3%
da enakovredno obravnava vse učence v oddelku;	<b>VSI</b>	<b>1352</b>	<b>3,0%</b>	<b>3,7%</b>	<b>2,7%</b>	<b>4,3%</b>	<b>8,0%</b>	<b>15,8%</b>	<b>62,5%</b>
	OŠ	1015	2,6%	3,8%	3,2%	4,1%	8,7%	15,7%	62,0%
	SŠ	337	4,2%	3,3%	1,5%	4,7%	5,9%	16,3%	64,1%
da je s svojimi dejanji zgled otrokom;	<b>VSI</b>	<b>1362</b>	<b>1,4%</b>	<b>3,8%</b>	<b>1,8%</b>	<b>4,0%</b>	<b>7,9%</b>	<b>18,7%</b>	<b>62,4%</b>
	OŠ	1024	0,9%	3,9%	2,0%	3,8%	8,5%	18,2%	62,8%
	SŠ	338	3,0%	3,6%	1,2%	4,4%	6,2%	20,4%	61,2%
da me redno informira o dogajanju v oddelku;	<b>VSI</b>	<b>1397</b>	<b>2,3%</b>	<b>5,0%</b>	<b>4,6%</b>	<b>6,7%</b>	<b>13,1%</b>	<b>19,2%</b>	<b>49,2%</b>
	OŠ	1046	2,2%	5,3%	4,6%	6,3%	14,1%	18,4%	49,2%
	SŠ	351	2,6%	4,3%	4,6%	7,7%	10,3%	21,7%	49,0%
da me seznanja z delovanjem mojega otroka v šoli;	<b>VSI</b>	<b>1399</b>	<b>2,3%</b>	<b>4,9%</b>	<b>3,5%</b>	<b>7,3%</b>	<b>10,8%</b>	<b>19,3%</b>	<b>52,0%</b>
	OŠ	1047	1,9%	5,3%	3,2%	6,4%	11,1%	19,5%	52,6%
	SŠ	352	3,4%	3,7%	4,3%	9,9%	9,9%	18,8%	50,0%
da razume mojega otroka, ko je v težavah in mu je v podporo;	<b>VSI</b>	<b>1383</b>	<b>3,4%</b>	<b>4,7%</b>	<b>3,4%</b>	<b>4,6%</b>	<b>9,8%</b>	<b>19,0%</b>	<b>55,0%</b>
	OŠ	1038	2,9%	4,9%	3,9%	4,3%	9,8%	19,6%	54,6%
	SŠ	345	4,9%	4,1%	2,0%	5,5%	9,9%	17,4%	56,2%
da organizira/izvaja različne dogodke za starše izven govorilnih ur in roditeljskih	<b>VSI</b>	<b>1342</b>	<b>32,6%</b>	<b>9,8%</b>	<b>6,2%</b>	<b>8,3%</b>	<b>8,7%</b>	<b>9,1%</b>	<b>25,3%</b>
	OŠ	1008	31,3%	10,5%	5,9%	8,4%	9,3%	9,2%	25,3%
	SŠ	334	36,2%	7,8%	7,2%	8,1%	6,9%	8,7%	25,1%



V kolikšni meri za razrednika vašega otroka velja naslednje:	n	Sploh ne velja			Velja v največji možni meri				
		1	2	3	4	5	6	7	
sestankov (npr. pohod, piknik);									
da skupaj z učenci oblikuje jasna pravila v oddelku;	<b>VSI</b> <b>1366</b>	<b>1,5%</b>	<b>4,3%</b>	<b>3,1%</b>	<b>4,8%</b>	<b>9,4%</b>	<b>18,0%</b>	<b>58,9%</b>	
	OŠ 1027	1,0%	4,5%	3,7%	4,5%	8,9%	18,3%	59,2%	
	SŠ 339	3,2%	3,8%	1,2%	5,6%	10,9%	17,1%	58,1%	
da skrbi za povezanost med učenci ter spodbudno učno klimo v oddelku;	<b>VSI</b> <b>1369</b>	<b>3,1%</b>	<b>4,9%</b>	<b>2,8%</b>	<b>5,9%</b>	<b>8,3%</b>	<b>20,5%</b>	<b>54,5%</b>	
	OŠ 1026	2,7%	5,0%	2,6%	5,3%	9,1%	19,9%	55,5%	
	SŠ 343	4,4%	4,7%	3,2%	7,9%	6,1%	22,2%	51,6%	
da organizira in izvaja delavnice na aktualne teme (npr. reševanje konfliktov, medvrstniško nasilje, uporaba spletnih omrežij, učenje učenja);	<b>VSI</b> <b>1338</b>	<b>11,0%</b>	<b>7,7%</b>	<b>5,8%</b>	<b>9,3%</b>	<b>12,1%</b>	<b>15,5%</b>	<b>38,5%</b>	
	OŠ 1005	10,5%	8,5%	5,8%	8,9%	12,1%	15,1%	39,1%	
	SŠ 333	12,3%	5,4%	6,0%	10,8%	12,0%	16,8%	36,6%	
da suvereno rešuje učno-vzgojne probleme v oddelku;	<b>VSI</b> <b>1366</b>	<b>3,7%</b>	<b>4,9%</b>	<b>3,1%</b>	<b>5,0%</b>	<b>10,5%</b>	<b>18,6%</b>	<b>54,2%</b>	
	OŠ 1023	3,6%	5,0%	3,0%	4,8%	10,2%	18,6%	54,8%	
	SŠ 343	3,8%	4,7%	3,5%	5,5%	11,4%	18,7%	52,5%	
da posreduje in ukrepa pri reševanju konfliktov med učenci v oddelku, učenci in učitelji, učitelji in starši ipd.	<b>VSI</b> <b>1358</b>	<b>3,2%</b>	<b>5,2%</b>	<b>3,4%</b>	<b>4,6%</b>	<b>9,2%</b>	<b>19,5%</b>	<b>54,9%</b>	
	OŠ 1023	3,2%	5,1%	3,3%	4,8%	9,0%	19,5%	55,1%	
	SŠ 335	3,3%	5,4%	3,6%	4,2%	9,9%	19,7%	54,0%	

Splošna ugotovitev je, da so pričakovanja staršev do razrednika višja kot pa je ocena dejanskega dela razrednika. Prav tako je nekoliko drugačna porazdelitev odgovorov. Med ocenami ni statistično pomembnih razlik med starši osnovnošolcev in srednješolcev, kar pomeni, da delo razrednika ocenjujejo podobno.

Po oceni staršev za razrednike v največji meri velja, da se držijo dogovorov. Dobri dve tretjini (69,2 %) staršev navaja, da to povsem velja za razrednika njihovega otroka, v podobnem obsegu so zastopani tudi starši, ki ocenjujejo, da ima razrednik njihovega otroka do vseh spoštljiv odnos (68,3 %). Le nekaj manj kot dve tretjini staršev pa ocenjujeta, da za razrednika njihovega otroka v največji možni meri velja še, da enakovredno obravnava vse učence v oddelku (62,5 %), da je s svojimi dejanji zgled otrokom (62,4 %) in da skupaj z učenci oblikuje jasna pravila v oddelku (58,9 %). Če upoštevamo še tiste starše, ki niso navedli, da omenjene značilnosti povsem veljajo za razrednika njihovega otroka, temveč so izbrali oceno nižje od najvišje možne (t.j. ocena 6), lahko sklenemo, da značilnosti, ki se nanašajo na splošno držo razrednika, ne pa na odnos s konkretnim staršem oz. otrokom ali mladostnikom, po oceni staršev v dobršni meri opisujejo razrednike v osnovnih in srednjih šolah.

Več kot polovica staršev je odgovorilo, da za razrednika njihovega otroka oz. mladostnika drži, da ga razrednik razume, ko je v težavah in mu je v podporo (55 %), da skrbi za povezanost med učenci ter spodbudno učno klimo v oddelku (54,5 %) in da suvereno rešuje učno-vzgojne probleme v oddelku (54,2 %). Pri tej trditvi pa je že več kot desetina odgovorov na drugi strani ocenjevalne lestvice, kar kaže, da za določen delež razrednikov to ne drži. Podobna ugotovitev velja tudi za trditev, da razrednik posreduje in ukrepa pri reševanju konfliktov med učenci v oddelku, učenci in učitelji, učitelji in starši ipd. in da me seznanja z delovanjem mojega otroka v šoli in da me redno informira o dogajanju v oddelku.

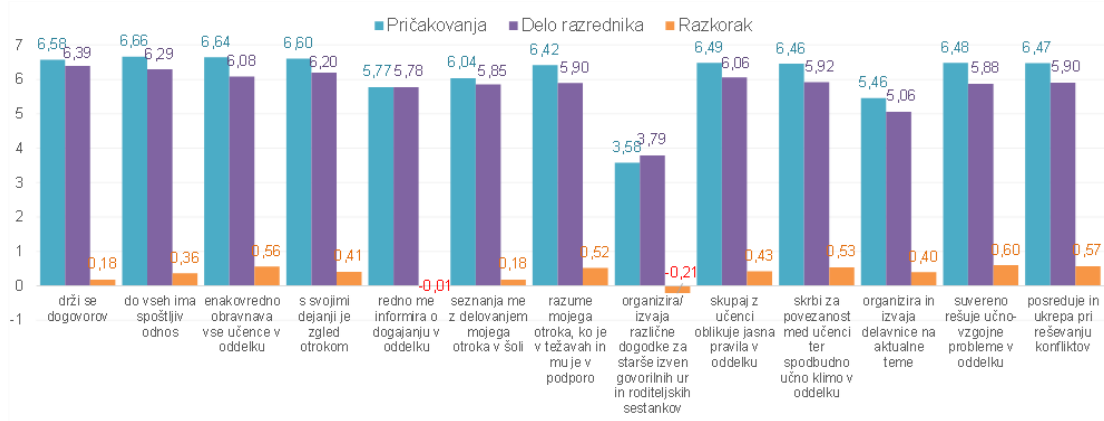
Pričakovanja staršev in ocena, ali to drži za konkretnega razrednika, so poenotena predvsem pri dveh postavkah. Pri postavki, da razrednik organizira in izvaja delavnice na aktualne teme (npr. reševanje konfliktov, medvrstniško nasilje, uporaba spletnih omrežij, učenje učenja) je delež tistih, ki so ocenili, da to za razrednika ne drži, višji (11 % ocena 1, 7,7 % ocena 2, 5,8 % ocena 3) in da razrednik organizira/izvaja različne dogodke za starše izven govorilnih ur in roditeljskih sestankov (npr. pohod, piknik). Skoraj tretjina (32,6 %) staršev je izbralo oceno, da to ne drži.

Analiza povprečnih ocen kaže (slika 1), da so pričakovanja staršev glede vloge in nalog razrednika na splošno visoka – na sedemstopenjski lestvici v povprečju dosegajo oceno 6,5 oziroma se ji približujejo ali jo celo presegajo (npr. spoštljiv odnos, enakovredna obravnava vseh učencev). Izjema so pričakovanja glede rednega informiranja o dogajanju v oddelku, kjer je povprečna ocena nekoliko nižja ( $\bar{x} = 5,77$ ). Najnižja pričakovanja pa so starši izrazili na področju organizacije in izvedbe različnih dogodkov za starše izven govorilnih ur in roditeljskih sestankov ( $\bar{x} = 3,58$ ).

Tudi dejanska ocena dela razrednikov je bila s strani staršev ocenjena razmeroma visoko, saj so bile povprečne razlike med pričakovanji in dejansko zaznavo dela razrednika večinoma majhne. Največja odstopanja med pričakovanji in oceno dela razrednika so se pokazala pri suverenem reševanju učno-vzgojnih problemov v oddelku, posredovanju in ukrepanju pri reševanju konfliktov in enakovredni obravnavi vseh učencev v oddelku. Na teh področjih pričakovanja staršev bistveno presegajo njihovo oceno dela razrednika.

Nasprotno pa je bila pri organizaciji in izvedbi dogodkov za starše izven govorilnih ur in roditeljskih sestankov dejanska ocena razrednikovega dela celo nekoliko višja od izraženih pričakovanj, kar pomeni, da so razredniki na tem področju presegli pričakovanja staršev.

Slika 1: Povprečna stopnja na lestvici pričakovanj, povprečna ocena dela razrednika in razkorak med pričakovanji in oceno dela razrednika



Sklenemo lahko, da so medsebojna pričakovanja na splošno visoka. Večino razrednikov pričakuje spoštljiv odnos staršev, podporo otroku in odgovorno opravljanje starševske vloge. Pomembna so jim tudi realna pričakovanja staršev, spoštovanje dogovorov ter obveščanje razrednikov o posebnostih otroka.

Pri nekaterih pričakovanjih se pojavljajo statistično pomembne razlike med razredniki osnovnošolcev in srednješolcev, kar je verjetno povezano s stopnjo vključevanja staršev v šolske dejavnosti. Razredniki osnovnošolcev v večji meri pričakujejo od staršev pripravljenost za skupno iskanje rešitev, redno udeležbo na roditeljskih sestankih in govornih urah ter vključevanje v neformalne oblike druženja. Kot je bilo že izpostavljeno, lahko razlike razumemo kot posledico tega, da je verjetno sodelovanje staršev in razrednikov v osnovni šoli bolj pogosto in intenzivno, medtem ko se zaradi večje samostojnosti dijakov od staršev pričakuje nekoliko manj aktivno vlogo.

Ugotovimo še, da starši v veliki meri izražajo visoka pričakovanja glede etičnega in spoštljivega delovanja razrednikov. Pričakujejo, da razrednik spoštljivo obravnava vse učence in da je enakovreden do vseh, da je zgled otrokom, se drži dogovorov, ukrepa pri reševanju konfliktov ter skrbi za povezanost med učenci in spodbudno učno klimo. Manjši delež staršev pa pričakuje, da razrednik organizira dodatne dogodke ali delavnice za starše izven formalnih oblik sodelovanja, kot so roditeljski sestanki ali govornilne ure. Sklenemo lahko, da starši ne pričakujejo dodatnih pedagoških aktivnosti in druženja, temveč predvsem, da razrednik etično in odgovorno opravlja svojo osnovo pedagoško poslanstvo.

Rezultati kažejo tudi, da so pričakovanja staršev do razrednikov na splošno višja kot ocena dejanskega dela razrednikov njihovega otroka oz. mladostnika. Sklenemo

lahko, da imajo starši idealizirano podobo razrednika, ki pa je ne zaznavajo pri konkretnem razredniku svojega otroka.

Na osnovi podatkov se zdi, da si morda niti starši ne želijo enakovrednega partnerstva z razredniki. Ugotavljamo namreč, da si želijo predvsem etične in odgovorne držbe razrednika, manj pa dodatnega sodelovanja izven že utečenih načinov sodelovanja, kot so roditeljski sestanki in govorilne ure. Da gre pri tem za zelo kompleksno vprašanje, je bilo nakazano že v nekaterih predhodnih raziskavah, ki pa se niso specifično nanašale na razrednike, temveč na učitelje na splošno. Kalin idr. (2009) so na primer ugotovili določeno stopnjo dvoma v kompetentnost staršev s strani učiteljev in učiteljev s strani staršev. Povedni pa so bili tudi rezultati, ki so bili pridobljeni v raziskavi *Upravljanje izobraževalnih potekov v Evropi* (Ule 2015). Izkazalo se je, da obstajajo v odnosu med starši in šolo določene napetosti: starši so pogosto kritični do učiteljev, učitelji pa menijo, da starši preveč posegajo v njihovo delo (prav tam). Razredniki, morda še bolj kot učitelji na splošno, pa bi morali težiti k bolj enakovrednemu partnerskemu odnosu s starši. Oboji, tako starši kot razredniki, namreč prispevajo pomemben del k vzgoji in izobraževanju otrok in mladostnikov.

### Zadovoljstvo učencev z delom razrednika in medsebojna pričakovanja

V raziskavi nas je zanimal tudi pogled učencev in dijakov na delo razrednika. V tem delu poročila predstavljamo njihovo oceno zadovoljstva in pričakovanja do razrednika.

Tabela 99. Ocena zadovoljstva učencev in dijakov z delom razrednika

Zadovoljstvo z delom razrednika		VSI		OŠ		SŠ	
		f	%	f	%	f	%
Izjemno nezadovoljen	1	53	4,2%	38	3,6%	15	6,7%
	2	75	5,9%	28	2,7%	47	21,1%
	3	134	10,6%	46	4,4%	88	39,5%
	4	33	2,6%	29	2,8%	4	1,8%
	5	63	5,0%	59	5,7%	4	1,8%
	6	61	4,8%	58	5,6%	3	1,3%
	7	106	8,4%	97	9,3%	9	4,0%
	8	170	13,4%	157	15,1%	13	5,8%
	9	175	13,8%	165	15,8%	10	4,5%
Izjemno zadovoljen	10	395	31,2%	365	35,0%	30	13,5%
<b>Skupaj</b>		<b>1265</b>	<b>100,0%</b>	<b>1042</b>	<b>100,0%</b>	<b>223</b>	<b>100,0%</b>

Učenci in dijaki so na 10-stopenjski lestvici podali oceno zadovoljstva z delom razrednika. Iz tabele 99 lahko razberemo, da so osnovnošolci podali višje ocene zadovoljstva z delom razrednika kot srednješolci. Razlike v povprečni oceni zadovoljstva osnovnošolcev ( $\bar{x} = 7,74$ ) in srednješolcev ( $\bar{x} = 4,41$ ) so statistično pomembne ( $t(295,5) = 15,34$ ;  $p < 0,001$ ). Medtem ko so osnovnošolci v najvišjih

deležih podajali ocene 10, 9, ali 8, so srednješolci v najvišjih deležih podajali ocene 3, 2, nekoliko nižji delež tudi 10. Ti podatki verjetno ne pomenijo, da so osnovnošolski razredniki toliko boljši od srednješolskih, ampak se v teh rezultatih gotovo odražajo razlike med obema skupinama udeležencev, zlasti z vidika razvojnih sprememb. Srednješolci v obdobju oblikovanja lastne identitete postajajo vse bolj kritični do avtoritet, zato je smiselno predvidevati, da so kritični tudi do razrednikov, ki jim predstavljajo avtoriteto. To je možna interpretacija teh razlik, ki pa niso bile v ospredju našega zanimanja. Bolj nas je zanimalo, kakšni so razlogi za (ne)zadovoljstvo z delom razrednika s strani učencev in dijakov, zato smo jih prosili, naj svojo oceno tudi pojasnijo.

Svoje pojasnilo je podalo 925 učencev in dijakov oziroma 73,12 % tistih, ki so ocenili zadovoljstvo z razrednikom na številčni lestvici. Njihove odgovore smo analizirali po kategorijah, ki smo jih uporabili tudi za analizo ocene zadovoljstva dela razrednika pri ostalih udeležencih (razrednikih samih, ravnateljih, šolskih svetovalnih delavcih in starših). Nekatero od teh kategorij pri učencih niso bile zastopane (medsebojno sodelovanje razrednikov in staršev, učiteljev, vodstva in ŠSS; preobremenjenost razrednikov in zadostnost podpore), saj te niso relevantne za učence in dijake in niso del njihove izkušnje z razredniki, torej tudi ocene zadovoljstva z njihovim delom ne. So pa za razliko od ostalih udeležencev zadovoljstvo z razrednikom nekateri učenci in dijaki ocenjevali z vidika vloge učitelja, ki jo ima njihov razrednik. Natančnejšo razporeditev odgovorov po kategorijah prikazuje tabela 100.

Tabela 100: Kategorije in podkategorije odprtih odgovorov učencev in dijakov o zadovoljstvu z delom razrednika

Utemeljitive ocene dela razrednika		f	% (od 925 učencev in dijakov)
Splošna ocena zadovoljstva	zadovoljstvo	212	22,9%
	nezadovoljstvo	22	2,4%
Lastnosti razrednika	pozitivne	293	31,7%
	negativne	48	5,2%
Drža, naravnost, prepričanje	pozitivna	45	4,9%
	negativna	10	1,1%
Medsebojno sodelovanje in značilnosti razrednikov oziroma staršev	dobro sodelovanje, pozitivne lastnosti	0	0,0%
	slabo sodelovanje, negativne lastnosti	0	0,0%
Sodelovanje z učitelji, vodstvom in ŠSS	dobro	0	0,0%
	slabo	0	0,0%
Oddelčna skupnost	pozitivne značilnosti	0	0,0%

**FF**UNIVERZA  
V LJUBLJANIFilozofska  
fakulteta

Utemeljitive ocene dela razrednika		f	% (od 925 učencev in dijakov)
	negativne značilnosti	8	0,9%
Usposobljenost za razredništvo	so usposobljeni	6	0,6%
	niso dovolj usposobljeni	4	0,4%
Strokovnost pri delu	splošna ocena	60	6,5%
	v odnosu	249	26,9%
	pri vodenju oddelka	40	4,3%
	informiranje	10	1,1%
	pri upoštevanju zakonodaje, učnega načrta	0	0,0%
Nestrokovnost pri delu	splošna ocena	19	2,1%
	v odnosu	91	9,8%
	pri vodenju oddelka	16	1,7%
	informiranje	38	4,1%
	pri upoštevanju zakonodaje, učnega načrta	8	0,9%
(Pre)obremenjenost		0	0,0%
Zadostnost podpore	zadostna podpora	0	0,0%
	nezadostna podpora	0	0,0%
Prostor za izboljšave	splošno	15	1,6%
	konkretni predlogi in želje	19	2,0%
Ovire	za izvajanje dela razrednika	7	0,8%
Razrednik kot učitelj	nevtralni ali pozitivni vidiki	102	11,0%
	negativni vidiki	27	2,9%
Drugo		65	7,0%

Utemeljitive učencev in dijakov se v veliki meri nanašajo na zadovoljstvo z delom razrednika, in sicer so zadovoljni, ker ima razrednik osebne lastnosti, ki smo jih označili kot pozitivne (31,7 %), predvsem izstopa prijaznost. Prevladujoč odgovor je bil: »ker je prijazen« (26% odgovorov). Ostale lastnosti so se pojavljale redkeje, v 3 % ali manj, npr. »zabaven, spoštljiv, pošten, razumevajoč, odgovoren« itn. Poleg lastnosti razrednika so bili pogosti tudi odgovori, ki smo jih razvrstili v kategorijo »Strokovnost pri delu«, podkategorijo »v odnosu do učencev« (26,9 %), in ki kažejo neko ravnanje razrednika, ki pripomore h kakovosti odnosa z učenci. Nekaj primerov: »ker nam vedno pomaga«; »moja razredničarka mi je zelo všeč, saj ji lahko veliko povemo, se skupaj pogovarjamo in smejimo«; »lahko ji zaupam in potem obdrži to kot skrivnost«;

*»naša razredničarka je najboljša, ker vedno drži z nami in nas podpira pri vsaki stvari«;  
»profesor nam pomaga in nas razume, opravičuje izostanke, postavlja se v naš pogled na šolo«.*

Gledano skupaj, sta obe kategoriji, v kateri so bili odgovori učencev in dijakov najpogosteje razvrščeni, vezani na medosebni vidik dela razrednika. Učenci in dijaki so zadovoljni z delom razrednika, kadar zna ta izraziti prijaznost v odnosu do učencev in dijakov, in ki s svojim delovanjem gradi, spodbuja in vzdržuje dobre medosebne odnose. To potrjuje tudi analiza kategorij, ki vključujejo negativne vidike in so vezane na nezadovoljstvo z delom razrednika. Teh je sicer manj, a največ odgovorov je bilo razvrščenih v kategorijo »Nestrokovnost pri delu - v odnosu« (9,8 %). Primeri odgovorov v tej kategoriji so: *»ker nas ne poslušaa«; »osebnih problemov učencev ne jemlje dovolj resno«; »kdaj pa kdaj jezi za brez veze in je včasih krivična«; »preveč se dere«; »ker se preveč briga za nas in nas sili v veliko stvari«; »se včasih ne postavi na našo stran«.*

V nekaterih odgovorih so učenci hkrati izrazili tako dobre kot slabe lastnosti, npr.: *»Je odlična razredničarka, ampak ne poslušaa dobro dijakov, nam pomaga, ampak se pa lahko zelo grdo obrne proti nam!«.*

Drugače kot tovrsten konkreten odgovor pa je veliko učencev in dijakov kot utemeljitev napisalo neko splošno oceno zadovoljstva (22,9 %) ali nezadovoljstva (2,4 %), na primer: *»boljšega si ne morem želeti«; »je v redu profesorica; dobra«; »zakon«; »legenda«; »vedno je vse jasno in ni težav«; »ni mi všeč«; »včasih je brezveze«.*

Negativnih in kritičnih utemeljitev je bilo manj, a vendarle naj izpostavimo še nekatere najpogostejše. Tiste, ki se tičejo nestrokovnosti v odnosu z učenci in dijaki in splošnega nezadovoljstva smo že omenili. Potem so učenci in dijaki v manjši meri (5,2 %) navajali še negativne lastnosti razrednika, kot so npr. *»ker je tečna«; »nesramna«; »krivična«* ... Poleg tega je 4,1 % učencev in dijakov v odgovoru navedlo tudi pomanjkljivo informiranje: *»Ne obveščaa nas o šolskih dejavnostih, o podrobnostih izvemo od drugih učiteljev«* ali *»Ne dobimo vseh informacij, katere stvari niso cisto jasne, se je že zgodilo, da so info do nas prišle prepozno.«*

Posebnost analize te skupine udeležencev je, da smo tukaj oblikovali posebno kategorijo »Razrednik kot učitelj« - to se je zgodilo tudi pri starših, pri strokovnih delavcih pa ne. Učenci in dijaki so svoje zadovoljstvo z delom razrednika utemeljevali tudi z vidika njegove vloge kot učitelja določenega predmeta, takih je bilo 14 % odgovorov. V tej kategoriji so zbrani odgovori, v katerih so učenci izražali zadovoljstvo z razrednikom zaradi tega, ker, na primer: *»zelo lepo razlaga«; »omogočaa predstavlanje spraševanja«; »če česa ne razumeš, ti razloži«; »ker nas veliko nauči«.* Primeri nezadovoljstva z razrednikom, ki se vežejo na njegovo poučevanje, so

naslednji: *»pri pouku samo rešujemo delovne liste in se skoraj nič ne učimo«*; *»ne obvlada tehnik poučevanja«*; *»nepravično ocenjevanje«*; *»preveč naloge«*.

Ta kategorija nam kaže, da mnogi učenci in dijaki celostno gledajo na razrednika kot osebo in ne diferencirajo njegovih posameznih vlog. Posamezni odgovori pa kažejo, da nekateri učenci oziroma dijaki ti dve vlogi ločujejo, na primer: *»Iz mojega vidika ni ravno dobra razredničarka. Ni nam v pomoč, ko jo potrebujemo. Svoj predmet, ki ga vodi, pa v »dobro razredu« zapostavlja. Menim, da bi bila boljša razredničarka, če bi bila ločena od poučevanja svojega predmeta svojemu razredu.«*

Pri analizi odprtih odgovorov razvrščanje odgovorov v kategorije ni bilo vedno enostavno in nedvoumno. Posebej smo se ustavili pri razumevanju odgovora *»ker je stroga«*. Tega nismo mogli kar preprosto uvrstiti med pozitivne ali negativne lastnosti, saj smo lahko iz konteksta odgovorov razbrali, da je za nekatere učence to pozitivna lastnost, za druge pa negativna. Tako smo skladno s kontekstom razvrstili to lastnost med pozitivne ali negativne. Kjer pa konteksta ni bilo ali pa ni bilo razvidno, smo ta odgovor razvrstili v kategorijo Drugo.

V to kategorijo smo uvrstili tudi druge odgovore, ki jih ni bilo možno umestiti v katero od že obstoječih kategorij ali pa odgovor ni bila utemeljitev zadovoljstva. Primeri teh odgovorov so: *»ker nam da prosti čas«*; *»ima tablico v razredu in ima zelo lepe power pointe«*; *»dober je v športu«*; *»ker grem v naslednji razred«*; *»nihče ni popoln«*.

Če povzamemo, utemeljitve, ki so jih za svojo oceno zadovoljstva podali učenci in dijaki, kažejo kompleksen nabor razlogov za (ne)zadovoljstvo z delom razrednika. V ospredju so medsebojni odnosi, ki jih imajo z razrednikom, učenci pa so pozorni tudi na strokovnost dela razrednika, tako z didaktičnega kot pedagoškega vidika. Številčne ocene mestoma niso bile skladne s številčno oceno, na primer, tisti, ki je podal zelo pozitivno naravnano utemeljitev, je podal oceno 2 ali 3, po drugi strani pa je nekdo, ki je podal kritično utemeljitev, na številčni lestvici podal oceno 8 ali 9. Vsebinsko gledano utemeljitve učencev in dijakov kažejo, da je za učence in dijake v ospredju medsebojni odnos, ki ga imajo z razrednikom. Dobri medsebojni odnosi imajo osrednje mesto pri tem, ali so učenci in dijaki zadovoljni z delom razrednika, kar lahko ilustriramo z naslednjimi tipičnimi izjavami tako zadovoljnih kot nezadovoljnih učencev in dijakov.

- *»Problemom, ki se mi osebno zdijo pomembni, razrednik ne posveča veliko pozornosti, ukvarja se večinoma s sošolci, ki so glasnejši in na ostale pogosto pozabi.«*
- *»Je zelo dober razrednik vendar včasih je preveč prijazen v nekem smislu oziroma včasih preveč hitro popusti.«*
- *»Dobro pa je, da se skoraj vedno lahko obrnemo nanjo in če jo prosimo za pogovor nas zelo lepo sprejme. Pride nam bolj prav kot terapevtka, kot pa organizatorka?«*

- »Je kot naša druga mama, iz organizirana, prijazna, zna vodit.«
- »Ker je zabavna, prijazna, dobro uči, skrbi, da se vsi v redu počutimo, se med seboj razumemo.«

### **Pričakovanja učencev in dijakov do razrednikov**

V raziskavi so nas zanimala tudi pričakovanja učencev in dijakov do njihovih razrednikov. Pri tem so ocenjevali, v kolikšni meri od razrednikov pričakujejo, da izvajajo posamezne elemente njihovega dela.

Tabela 101: Pričakovanja učencev in dijakov do razrednikov

V kolikšni meri od svojega razrednika pričakuješ:		n	Sploh ne pričakujem							Pričakujem v največji možni meri								
			1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7		
da se drži dogovorov;	VSI	1260	3,3%	2,5%	2,1%	5,9%	13,8%	21,0%	51,5%									
	OŠ	1038	3,0%	1,3%	2,3%	6,6%	14,5%	22,3%	50,0%									
	SŠ	222	4,5%	8,1%	0,9%	2,7%	10,4%	14,9%	58,6%									
da ima do vseh spoštljiv odnos;	VSI	1255	2,4%	3,1%	2,6%	4,6%	8,4%	16,1%	62,7%									
	OŠ	1036	2,2%	2,0%	2,5%	4,8%	8,4%	17,2%	62,8%									
	SŠ	219	3,2%	8,2%	3,2%	3,7%	8,7%	11,0%	62,1%									
da enakovredno obravnava vse učence v oddelku;	VSI	1260	4,0%	3,0%	2,0%	5,4%	8,7%	16,4%	60,5%									
	OŠ	1038	3,6%	2,2%	1,9%	5,9%	8,2%	17,4%	60,8%									
	SŠ	222	6,3%	6,8%	2,3%	3,2%	10,8%	11,7%	59,0%									
da nam je s svojimi dejanji zgled;	VSI	1256	5,0%	3,8%	4,5%	9,1%	15,3%	21,9%	40,4%									
	OŠ	1035	4,7%	2,8%	4,6%	9,2%	15,2%	23,4%	40,1%									
	SŠ	221	6,3%	8,6%	4,1%	8,6%	15,8%	14,9%	41,6%									
da skupaj z nami učenci oblikuje jasna pravila v oddelku;	VSI	1253	4,2%	4,5%	4,9%	8,9%	14,8%	23,9%	38,7%									
	OŠ	1034	3,9%	3,7%	4,5%	9,1%	15,0%	25,1%	38,7%									
	SŠ	219	5,9%	8,2%	6,8%	8,2%	14,2%	17,8%	38,8%									
da me razume, ko sem v težavah in mi je v podporo;	VSI	1254	4,5%	3,7%	4,5%	8,2%	10,4%	17,9%	50,6%									
	OŠ	1034	4,4%	2,9%	4,4%	8,2%	9,8%	18,9%	51,5%									
	SŠ	220	5,0%	7,7%	5,5%	8,2%	13,2%	13,6%	46,8%									
da obvešča starše o moji učni uspešnosti;	VSI	1254	15,5%	7,7%	7,7%	11,4%	13,3%	17,1%	27,4%									
	OŠ	1035	14,8%	6,0%	8,0%	11,3%	12,8%	18,8%	28,3%									
	SŠ	219	18,7%	15,5%	6,4%	11,9%	16,0%	8,7%	22,8%									
da posreduje staršem pomembne informacije o mojem delovanju v šoli;	VSI	1254	12,4%	6,4%	8,6%	11,2%	11,6%	17,8%	32,0%									
	OŠ	1034	11,7%	4,9%	8,1%	11,7%	11,5%	19,3%	32,7%									
	SŠ	220	15,5%	13,2%	10,9%	9,1%	12,3%	10,5%	28,6%									
da skrbi za povezanost med učenci in da se dobro razumemo med seboj;	VSI	1250	5,6%	3,9%	4,7%	10,2%	15,5%	18,7%	41,4%									
	OŠ	1031	5,1%	2,4%	4,7%	10,5%	14,8%	19,4%	43,1%									
	SŠ	219	7,8%	11,0%	5,0%	8,7%	18,7%	15,5%	33,3%									
da posreduje in ukrepa pri reševanju konfliktov med učenci v oddelku,	VSI	1256	6,4%	3,9%	4,3%	9,5%	13,2%	18,9%	43,7%									
	OŠ	1037	6,2%	2,9%	3,9%	9,9%	13,1%	20,1%	44,0%									
	SŠ	219	7,8%	8,7%	6,4%	7,3%	13,7%	13,7%	42,5%									



V kolikšni meri od svojega razrednika pričakuješ:	n	Sploh ne pričakujem							Pričakujem v največji možni meri								
		1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7		
učenci in učitelji, učitelji in starši ipd.;																	
da organizira in izvaja delavnice na aktualne teme (npr. reševanje konfliktov, medvrstniško nasilje, uporaba spletnih omrežij, učenje učenja).	VSI	1250	9,2%	6,0%	8,6%	11,9%	12,6%	17,7%	34,0%								
	OŠ	1031	8,2%	4,4%	8,3%	12,0%	12,7%	19,0%	35,3%								
	SŠ	219	13,7%	13,7%	9,6%	11,4%	12,3%	11,4%	27,9%								

Učenci in dijaki so se na lestvici od 1 (*sploh ne pričakujem*) do 7 (*pričakujem v najvišji meri*) opredelili glede enajstih vnaprej opredeljenih pričakovanj do razrednika, podatki so prikazani v tabeli 101. Učenci in dijaki od razrednika pričakujejo predvsem, da ima do vseh spoštljiv odnos (najvišji dve oceni je podalo skupaj 78,8 %), da enakovredno obravnava vse učence v oddelku (najvišji dve oceni 76,9 %), da se drži dogovorov (najvišji dve oceni 72,5 %), da jih razume, ko so v težavah in jim nudi podporo (najvišji dve oceni 68,5 %) in da skrbi za povezanost med učenci oziroma dijaki (najvišji dve oceni 62,6 %). Izmed ponujenih postavk so najnižje ocenili postavki, ki ste tičeta obveščanja staršev o učni uspešnosti (23,2 % je podalo najnižji oceni) in o delovanju učenca/dijaka v šoli (18,8 %), medtem ko jih nekoliko manj kot tretjina (27,4 % in 32 % najvišji dve oceni) to pričakuje v največji možni meri.

Med učenci in dijaki so se pri nekaterih postavkah pokazale razlike, pri čemer so učenci v povprečju izrazili višja pričakovanja do razrednikov kot dijaki. Razlike so zlasti očitne pri nizkih ocenah pričakovanj v zvezi z obveščanjem staršev o učenčevi ( $\bar{x} = 4,71$ ) oziroma dijakovi ( $\bar{x} = 4,08$ ) učni uspešnosti ( $t = 3,918$ ;  $df = 1.252,0$ ;  $p < 0,001$ ), saj približno ena tretjina dijakov tega od razrednika ne pričakuje. Oceno 1 ali 2 je podalo 34,2 % dijakov, medtem ko je ti dve oceni podalo skupaj 20,8 % učencev. Manj izrazit, a podoben trend kažejo podatki za pričakovanja o skrbi za povezanost učencev v oddelku ( $\bar{x}_{OŠ} = 5,58$ ;  $\bar{x}_{SŠ} = 5,00$ ;  $t = 4,009$ ;  $df = 288,8$ ;  $p < 0,001$ ) in o organizaciji ter izvedbi delavnic na aktualne teme ( $\bar{x}_{OŠ} = 5,15$ ;  $\bar{x}_{SŠ} = 4,41$ ;  $t = 4,633$ ;  $df = 294,3$ ;  $p < 0,001$ ), ponovno v smeri nižjih pričakovanj s strani dijakov kot učencev.

Odgovori učencev in dijakov o njihovih pričakovanjih do razrednikov torej kažejo, da je zanje zelo pomemben odnos z razrednikom: najvišje ocenjene postavke so glede spoštljivega odnosa, enakovredne obravnave vseh učencev v razredu in zanesljivosti razrednika. Pomen odnosa z razrednikom smo lahko izluščili že iz analize odprtih odgovorov o oceni zadovoljstva z delom razrednika in ta se ujema z zgoraj opisanimi podatki. Učenci in dijaki v nekoliko manjši meri od razrednika pričakujejo njegovo ukvarjanje z razredom kot skupino (posredovanje v konfliktih, oblikovanje pravil in skrb za povezanost v razredu), še nekoliko manj pa, zlasti dijaki, obveščanje staršev o učni uspešnosti in delovanju v šoli. Ne smemo pa spregledati, da so v vseh naštetih primeri odstotki tistih, ki so podali najvišji dve oceni, še vedno visoki (od 45 % dalje), kar kaže,

da imajo učenci v zvezi z naštetimi dejavnostmi razrednika vendarle visoka pričakovanja, stopnja pomembnosti pa je najvišja za tiste vidike dela razrednika, ki se tiče odnosa z učenci in nekoliko nižja za ostale vidike.

Poleg že omenjenih se kot statistično pomembne pokažejo še razlike med učenci dijaki glede pričakovanja spoštljivega odnosa do vseh ( $\bar{x}_{O\dot{s}} = 6,18$ ;  $\bar{x}_{S\dot{s}} = 5,88$ ;  $t = 2,345$ ;  $df = 276,7$ ;  $p = 0,020$ ), enakovredne obravnave vseh učencev v oddelku ( $\bar{x}_{O\dot{s}} = 6,08$ ;  $\bar{x}_{S\dot{s}} = 5,77$ ;  $t = 2,327$ ;  $df = 284,7$ ;  $p = 0,021$ ), skupnega oblikovanja jasnih pravil v oddelku ( $\bar{x}_{O\dot{s}} = 5,58$ ;  $\bar{x}_{S\dot{s}} = 5,25$ ;  $t = 2,335$ ;  $df = 288,2$ ;  $p = 0,020$ ), da jih razume, ko so v težavah in jim je v podporo ( $\bar{x}_{O\dot{s}} = 5,78$ ;  $\bar{x}_{S\dot{s}} = 5,45$ ;  $t = 2,405$ ;  $df = 297,2$ ;  $p = 0,017$ ), da posreduje staršem pomembne informacije o njihovem delovanju v šoli ( $\bar{x}_{O\dot{s}} = 4,95$ ;  $\bar{x}_{S\dot{s}} = 4,35$ ;  $t = 3,631$ ;  $df = 302,7$ ;  $p < 0,001$ ), da skrbi za povezanost med učenci in da se dobro razumejo med seboj ( $\bar{x}_{O\dot{s}} = 5,58$ ;  $\bar{x}_{S\dot{s}} = 5,00$ ;  $t = 4,009$ ;  $df = 288,8$ ;  $p < 0,001$ ) ter da posreduje in ukrepa pri reševanju konfliktov med učenci v oddelku, učenci in učitelji, učitelji in starši ipd. ( $\bar{x}_{O\dot{s}} = 5,57$ ;  $\bar{x}_{S\dot{s}} = 5,21$ ;  $t = 2,394$ ;  $df = 291,5$ ;  $p = 0,017$ ). Omenjena pričakovanja so učenci osnovnih šol izrazili v večji meri kot dijaki.

Nadalje nas je zanimalo, v kolikšni meri po oceni učencev in dijakov navedeni vidiki dela razrednika zanj tudi veljajo. Rezultati so prikazani v tabeli 102 in opisani v nadaljevanju.

Tabela 102: Ocena dela razrednika

V kolikšni meri za tvojega razrednika velja naslednje:	n	Sploh ne velja			Velja v največji možni meri				
		1	2	3	4	5	6	7	
da se drži dogovorov;	<b>VSI</b> 1244	<b>4,6%</b>	<b>3,3%</b>	<b>4,2%</b>	<b>6,8%</b>	<b>11,3%</b>	<b>19,1%</b>	<b>50,8%</b>	
	OŠ 1023	4,5%	2,3%	4,3%	7,2%	10,7%	20,0%	50,9%	
	SŠ 221	5,0%	7,7%	3,6%	5,0%	14,0%	14,5%	50,2%	
da ima do vseh spoštljiv odnos;	<b>VSI</b> 1245	<b>5,3%</b>	<b>4,4%</b>	<b>2,9%</b>	<b>5,7%</b>	<b>10,0%</b>	<b>18,0%</b>	<b>53,7%</b>	
	OŠ 1023	5,3%	3,4%	2,9%	5,9%	9,8%	18,6%	54,2%	
	SŠ 222	5,4%	9,0%	2,7%	5,0%	10,8%	15,3%	51,8%	
da enakovredno obravnava vse učence v oddelku;	<b>VSI</b> 1243	<b>6,7%</b>	<b>4,9%</b>	<b>3,4%</b>	<b>7,2%</b>	<b>10,7%</b>	<b>19,1%</b>	<b>48,0%</b>	
	OŠ 1022	6,8%	3,9%	3,1%	7,5%	9,6%	19,3%	49,8%	
	SŠ 221	6,3%	9,5%	4,5%	5,4%	15,8%	18,6%	39,8%	
da nam je s svojimi dejanji zgled;	<b>VSI</b> 1242	<b>6,1%</b>	<b>5,5%</b>	<b>4,2%</b>	<b>9,3%</b>	<b>12,8%</b>	<b>20,9%</b>	<b>41,2%</b>	
	OŠ 1020	5,8%	4,9%	3,6%	9,5%	12,6%	22,0%	41,6%	
	SŠ 222	7,7%	8,1%	6,8%	8,1%	13,5%	16,2%	39,6%	
da skupaj z nami učenci oblikuje jasna pravila v oddelku;	<b>VSI</b> 1240	<b>5,7%</b>	<b>4,5%</b>	<b>5,9%</b>	<b>8,1%</b>	<b>12,2%</b>	<b>19,0%</b>	<b>44,6%</b>	
	OŠ 1018	5,5%	3,3%	5,2%	8,6%	11,9%	20,6%	44,8%	
	SŠ 222	6,8%	9,9%	9,0%	5,4%	13,5%	11,7%	43,7%	
da me razume, ko sem v težavah in mi je v podporo;	<b>VSI</b> 1237	<b>7,3%</b>	<b>4,9%</b>	<b>5,3%</b>	<b>6,4%</b>	<b>11,3%</b>	<b>16,2%</b>	<b>48,6%</b>	
	OŠ 1017	7,2%	3,9%	5,4%	6,8%	11,1%	16,2%	49,4%	
	SŠ 220	7,7%	9,1%	5,0%	4,5%	12,3%	16,4%	45,0%	
da obvešča starše o moji učni uspešnosti;	<b>VSI</b> 1239	<b>9,7%</b>	<b>5,5%</b>	<b>5,2%</b>	<b>10,3%</b>	<b>12,1%</b>	<b>17,9%</b>	<b>39,3%</b>	
	OŠ 1019	9,7%	4,3%	4,9%	10,2%	12,3%	18,6%	39,9%	



V kolikšni meri za tvojega razrednika velja naslednje:	n	Sploh ne velja							Velja v največji možni meri									
		1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7			
	SŠ	220	9,5%	10,9%	6,8%	10,5%	11,4%	14,5%	36,4%									
da posreduje staršem pomembne informacije o mojem delovanju v šoli;	VSI	1239	8,1%	5,6%	5,7%	8,8%	12,3%	18,2%	41,2%									
	OŠ	1018	8,2%	4,7%	5,6%	8,4%	12,3%	19,4%	41,4%									
	SŠ	221	7,7%	10,0%	6,3%	10,4%	12,7%	12,7%	40,3%									
da skrbi za povezanost med učenci in da se dobro razumemo med seboj;	VSI	1237	7,3%	6,0%	6,1%	8,7%	11,5%	17,1%	43,4%									
	OŠ	1016	7,2%	4,8%	5,1%	9,1%	10,8%	18,1%	44,9%									
	SŠ	221	7,7%	11,3%	10,4%	7,2%	14,5%	12,2%	36,7%									
da posreduje in ukrepa pri reševanju konfliktov med učenci v oddelku, učenci in učitelji, učitelji in starši ipd.;	VSI	1239	6,5%	5,2%	5,1%	8,4%	10,9%	18,2%	45,8%									
	OŠ	1019	5,9%	4,2%	4,9%	8,5%	10,7%	19,8%	45,9%									
	SŠ	220	9,5%	9,5%	5,9%	7,7%	11,8%	10,5%	45,0%									
da organizira in izvaja delavnice na aktualne teme (npr. reševanje konfliktov, medvrstniško nasilje, uporaba spletnih omrežij, učenje učenja).	VSI	1240	8,0%	5,3%	6,1%	8,4%	12,7%	18,8%	40,7%									
	OŠ	1019	7,3%	4,1%	6,4%	8,6%	12,4%	20,0%	41,2%									
	SŠ	221	11,3%	10,9%	5,0%	7,2%	14,0%	13,1%	38,5%									

Učenci in dijaki so za vse navedene elemente dela razrednika večinoma podali visoke ocene, torej njihovi razredniki v veliki meri izražajo te vidike svojega dela. Najvišji oceni 6 in 7 skupaj je pri vsaki postavki podala več kot polovica učencev in dijakov. Najvišje so znova ocenili postavke, ki se tičejo njihovega medsebojnega odnosa, to so: da ima do vseh spoštljiv odnos (najvišji dve oceni je podalo 71,7 %); da se drži dogovorov (najvišji dve oceni 69,9 %); enakovredno obravnava vse učence v oddelku (najvišji dve oceni 67,1 %) in me razume, ko sem v težavah in mi je v podporo (64,8 % najvišji dve oceni). Nekoliko nižje so ocenili postavke, ki se tičejo oblikovanja in vzdrževanja razredne skupnosti (oblikuje jasna pravila v oddelku, skrbi za povezanost med učenci, posreduje in ukrepa pri reševanju konfliktov), relativno najnižje pa, da staršem posreduje informacije o delu in učni uspešnosti učencev v šoli.

Razlike med učenci in dijaki se pojavljajo, in sicer podobno kot pri prejšnjem vprašanju. Učenci so podajali višje ocene dela razrednika kot dijaki, kar je znova lahko odraz razvojnih značilnosti in potreb odraščajočih otrok in mladine. Kot statistično pomembne se tako izkažejo naslednje razlike v oceni dela razrednika:

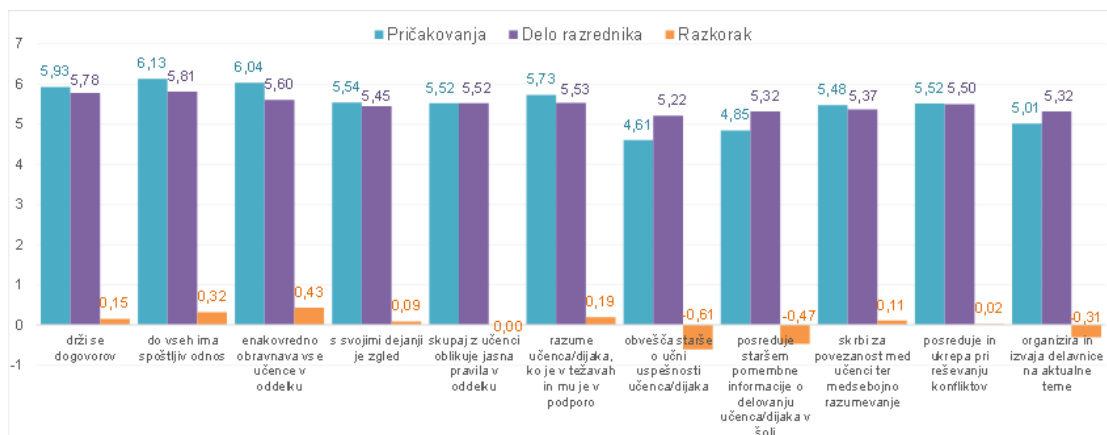
- da enakovredno obravnava vse učence v oddelku ( $\bar{x}_{OŠ} = 5,66$ ;  $\bar{x}_{SŠ} = 5,30$ ;  $t = 2,644$ ;  $df = 1.241,0$ ;  $p = 0,008$ ),
- da nam je s svojimi dejanji zgled ( $\bar{x}_{OŠ} = 5,50$ ;  $\bar{x}_{SŠ} = 5,19$ ;  $t = 2,160$ ;  $df = 302,9$ ;  $p = 0,032$ ),
- da skupaj z nami učenci oblikuje jasna pravila v oddelku ( $\bar{x}_{OŠ} = 5,59$ ;  $\bar{x}_{SŠ} = 5,19$ ;  $t = 2,702$ ;  $df = 296,2$ ;  $p = 0,007$ ),
- da obvešča starše o moji učni uspešnosti ( $\bar{x}_{OŠ} = 5,27$ ;  $\bar{x}_{SŠ} = 4,92$ ;  $t = 2,206$ ;  $df = 307,7$ ;  $p = 0,028$ ),

- da skrbi za povezanost med učenci in da se dobro razumemo med seboj ( $\bar{x}_{O\dot{s}} = 5,45$ ;  $\bar{x}_{S\dot{s}} = 4,93$ ;  $t = 3,452$ ;  $df = 305,7$ ;  $p = 0,001$ ),
- da posreduje in ukrepa pri reševanju konfliktov med učenci v oddelku, učenci in učitelji, učitelji in starši ipd. ( $\bar{x}_{O\dot{s}} = 5,57$ ;  $\bar{x}_{S\dot{s}} = 5,14$ ;  $t = 2,766$ ;  $df = 290,9$ ;  $p = 0,006$ ),
- da organizira in izvaja delavnice na aktualne teme (npr. reševanje konfliktov, medvrstniško nasilje, uporaba spletnih omrežij, učenje učenja) ( $\bar{x}_{O\dot{s}} = 5,40$ ;  $\bar{x}_{S\dot{s}} = 4,95$ ;  $t = 2,823$ ;  $df = 295,9$ ;  $p = 0,005$ ).

Zanimiva je primerjava med pričakovanji in zaznano izraženostjo posameznih elementov dela razrednikov, kot jih vidijo učenci in dijaki. Po eni strani je več učencev in dijakov izrazilo višja pričakovanja, kot so ocenili, da ta za razrednika veljajo, pri postavkah, ki se tičejo njihovega odnosa, torej da bo njihov razrednik imel do vseh spoštljiv odnos, enakovredno obravnaval vse učence v oddelku in se držal dogovorov, kot pa jih je ocenilo, da to zanje velja. Kot smo že ugotavljali pri oceni pomembnosti posameznih nalog razrednika s strani učencev (pogl. 3. 2. 2.), lahko visoka pričakovanja kažejo, da so za učence in dijake medosebni in odnosni vidiki pri delu razrednika zelo pomembni. Kot je razvidno iz slike 2, pa obstajajo vidiki razrednikovega dela, kjer ocena dela razrednika s strani učencev in dijakov presega njihova pričakovanja (informiranje staršev, organizacija delavnic). To si lahko razložimo s tem, da jim ti vidiki razrednikovega dela niso tako pomembni in jih, ker pač nimajo visokih pričakovanj v zvezi s tem, zaznavajo kot dovolj visoko izražene. Iz slike 2 razberemo, da do večjih razkorakov (ki so statistično pomembni) med pričakovanji do razrednika in oceno njegovega dela prihaja pri naslednjih postavkah:

- drži se dogovorov ( $t = 3,679$ ;  $df = 1.241$ ;  $p < 0,001$ ),
- do vseh ima spoštljiv odnos ( $t = 7,413$ ;  $df = 1.237$ ;  $p < 0,001$ ),
- enakovredno obravnava vse učence v oddelku ( $t = 8,924$ ;  $df = 1.240$ ;  $p < 0,001$ ),
- razume učenca/dijaka, ko je v težavah in mu je v podporo ( $t = 4,394$ ;  $df = 1.229$ ;  $p < 0,001$ ) in
- skrb za povezanost med učenci ter medsebojno razumevanje ( $t = 2,340$ ;  $df = 1.225$ ;  $p = 0,019$ ).
- Pri teh postavkah pričakovanja presegajo oceno dela razrednika. Na drugi strani pa dejansko delovanje razrednika bistveno (razlike so statistično pomembne) presega pričakovanja učencev in dijakov pri naslednjih vidikih dela razrednika:
  - obveščanje staršev o učni uspešnosti ( $t = -11,086$ ;  $df = 1.231$ ;  $p < 0,001$ ),
  - posredovanje pomembnih informacij staršem o delovanju učenca/dijaka v šoli ( $t = -9,136$ ;  $df = 1.231$ ;  $p < 0,001$ ),
  - organiziranje in izvajanje delavnic na aktualne teme ( $t = -5,971$ ;  $df = 1.228$ ;  $p < 0,001$ ).

Slika 2: Povprečna stopnja na lestvici pričakovanj, povprečna ocena dela razrednika in razkorak med pričakovanji in oceno dela razrednika z vidika učencev in dijakov



### Najboljši razrednik po oceni učencev in dijakov

Da bi še na drugačen način ugotovili, kakšen je pogled učencev in dijakov na delo razrednika, posredno pa tudi njihove predstave in pričakovanja, smo jim zastavili vprašanje odprtega tipa: »Kakšen bi bil zate najboljši razrednik?«. Skupaj je bilo 1026 odgovorov, od tega 17 nejasnih ali nerazumljivih, tako da smo v nadaljnjo vsebinsko analizo vključili 1009 odgovorov.

Največ odgovorov je bilo takih, ki so opisovali določeno lastnost razrednika (n = 598). Te odgovore smo razvrstili po posameznih lastnostih v podkategorije, ki so prikazane v Tabeli 103.

Tabela 103: Lastnosti najboljšega razrednika po mnenju učencev in dijakov

Podkategorije	f	Primeri odgovorov
prijazen	188	<i>da bi bil prijazen</i>
zabaven	68	<i>zabaven (f = 38)</i> <i>smešen (f = 14)</i> <i>hecen, je za hec, ima smisel za humor (f = 16)</i>
razumevajoč	43	<i>da nas razume</i>
pomaga	42	<i>pomaga (f = 40)</i> <i>ponudi pomoč (f = 2)</i>
permisiven	37	<i>nam dovoli ... vse/oblačit kakor želim/vse razen tega, da se tepemo ipd. (f = 15)</i> <i>bi pustil telefon (f = 8)</i> <i>ki bi pustil nogomet, pri miru, ipd. (f = 8)</i> <i>opraviči ure (f = 4)</i> <i>te ne vpiše v e-asistenta (f = 1)</i>



Podkategorije	f	Primeri odgovorov
spoštljiv	26	<i>ki je spoštljiv</i>
skrben	25	<i>skrben (f = 10)</i> <i>skrbi za nas, zame, za učence (f = 11)</i> <i>nas pravočasno informira (f = 4)</i>
spodbujajoč	24	<i>ki me spodbuja</i>
pravičen	24	<i>pravičen (f = 8)</i> <i>pošten (f = 8)</i> <i>enakopraven (f = 4)</i> <i>ni pristranski (f = 2)</i> <i>ne dela razlik (f = 2)</i>
poslušna	18	<i>da nas kdaj tudi samo poslušna brez modrovanja in pametovanja</i>
se ne dere	17	<i>se ne dere (f = 13)</i> <i>se ne bi drl na nas (3)</i> <i>ne bi kričal (f = 1)</i>
zavzetost mu je mar / se postavi za učence?	15	<i>mu je mar (f = 4)</i> <i>se zavzema za učence (f = 3)</i> <i>se postavi za nas (f = 3)</i> <i>se bori za nas (f = 1)</i> <i>na naši strani (f = 1)</i> <i>drži za nas (f = 1)</i>
povezan z razredom	8	<i>povezan z nami; povezuje nas v razredu; je del naše ekipe</i>
odgovoren	7	<i>odgovoren</i>
ostale lastnosti	35	
strogost	21	
	598	

Ostale lastnosti, ki so jih učenci in dijaki še omenjali v svojih odgovorih so: sproščen (f = 5), sočuten (f = 4), sprejemajoč (f = 3), komunikativen (f = 3), nam zaupa (f = 3), mu lahko zaupaš (f = 3); ob njem se počutim sproščeno/ustvari sproščeno vzdušje (f = 2), organiziran (f = 2); pameten (f = 2); sposoben (f = 2); srčen/dobrosrčen (f = 2). Po enkrat pa so bile navedene naslednje lastnosti: dostopen do otrok in staršev; ne preveč nazadnjaški, ni vsiljiv, materinski.

Posebej želimo izpostaviti lastnost strogost učitelja. Za 11 udeležencev najboljši razrednik ni strog, za 5 udeležencev je strog, za nadaljnjih 5 pa malo strog. Nekateri učenci so v odgovoru navedli, da ob strogosti pričakujejo tudi prijaznost, npr. »strog in prijazen hkrati«. V teh razlikah v predstavah o najboljšem učitelju se verjetno zrcalijo različne izkušnje in potrebe učencev glede vodenja oddelka. Še zlasti kombinacija odgovorov »strog in prijazen hkrati« lahko kaže na potrebo učencev po tem, da

razrednik s strogostjo prevzame odgovornost za vodenje oddelka v svoje roke, obenem pa je pozoren na odnos (torej hkrati prijazen in spoštljiv). To se sklada z ugotovitvami raziskovalcev o medosebnih odnosih v oddelku, kjer so se kot najbolj ugodni za šolske in odnosne izide izkazali tisti stili učiteljevega vodenja, pri katerih je prisotno oboje: močan učiteljev vpliv na dogajanje v oddelku kot njegova prizadevanja za bližino in sodelovanje z učenci (Wubbels in Brekelmans, 2005). Ko učenci in dijaki navajajo strogost, lahko to razumemo kot potrebo po jasni strukturi, ki daje občutek varnosti. Obenem pa si želijo tudi prijaznosti, torej da na račun te varnosti ne izgubijo odnosa in možnosti za vzpostavljanje bližine in sprejetosti.

Mnogi učenci in dijaki ( $f = 267$ ) niso navedli konkretnih lastnosti razrednika, ampak so v odgovoru navedli, da ga že imajo. V to kategorijo smo vključili odgovore, kot so: »takšen, kot je«; »ga že imamo«; »moj razrednik«. Iz teh odgovorov ne moremo ugotoviti, kakšen je za učence in dijake najboljši razrednik, lahko pa sklepamo, da so zadovoljni z obstoječim. Podobni so bili odgovori, v katerih so učenci navedli osebno ime učitelja ( $f = 67$ ) ali predmet, ki ga neki učitelj poučuje ( $f = 20$ ), npr. »učitelj športne«; »takšen, kot naša učiteljica za angleščino«, ali pa neko drugo vlogo: »hišnik«; »športnik«; »moški« ( $f = 9$ ).

V ločeno kategorijo smo uvrstili 81 odgovorov, ki so izražali neke vrste neopredeljenost, npr. »ne vem«; »nimam mnenja«; »mi je vseeno«; »kakršenkoli«; »vsi«. Manjše število odgovorov ( $f = 10$ ) je nakazovalo splošno odklonilno držo, npr. »noben«; »ki ga ni«; »odsoten«; ali pa nezadovoljstvo s trenutnim razrednikom ( $f = 4$ ), npr. »nasprotje trenutnega«.

Preostalo je 41 odgovorov v kategoriji Drugo, ki jih nismo uvrstili v obstoječe pomenske kategorije, npr. »zakaj«; »kmalu bo konec«; »vsak po svoje«; »kot na prejšnji strani«.

Če pogledamo na kategorizacijo odgovorov v celoti, lahko vidimo, da so za učence in dijake zelo pomembne tiste razrednikove osebne lastnosti, ki omogočajo vzpostavljanje dobrih medsebojnih odnosov. Pri tem izstopa prijaznost, ki ji sledijo zmožnost za zabavo, razumevanje in pomoč, spoštljivost in pravičnost. Nekateri učenci so izpostavili tudi način razrednikovega izražanja, torej da »ne kriči« (zelo verjetno gre za uravnavanje jeze in nemoči ob vodenju oddelka), ki lahko slabo vpliva na njihov odnos. V nekaterih odgovorih pa je tudi jasno izražena želja po skrbi razrednika za oddelčno skupnost kot celoto, torej da je povezan z razredom in se zavzame za učence in dijake. Gradnja dobrih medsebojnih odnosov je očitno pomembna razrednikova vloga, kot jo vidijo učenci in dijaki.

## Medsebojno sodelovanje razrednikov iz drugimi akterji v šoli

### Medsebojno sodelovanje razrednikov in ravnateljev

Po vpogledu v zadovoljstvo z delom razrednika in medsebojna pričakovanja smo želeli dobiti uvid v medsebojno sodelovanje razrednikov in ravnateljev. Razrednike smo vprašali, kako ocenjujejo svoje sodelovanje z ravnatelji, pri ravnateljih pa smo se splošni oceni tega sodelovanja izognili, ker predvidevamo, da je težko podati splošno oceno, saj so si razredniki različni in verjetno ne sodelujejo z vsemi enako dobro. Ravnatelje smo povprašali po njihovi percepciji ovir za medsebojno sodelovanje.

Tabela 104: Splošna ocena sodelovanja z ravnatelji

Ocena sodelovanja z ravnateljem	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Zelo slabo.	8	2,2%	8	3,0%	0	0,0%
Slabo.	6	1,7%	5	1,8%	1	1,2%
Niti dobro niti slabo.	30	8,4%	21	7,7%	9	10,6%
Dobro.	176	49,4%	135	49,8%	41	48,2%
Zelo dobro.	136	38,2%	102	37,6%	34	40,0%
<b>Skupaj</b>	<b>356</b>	<b>100,0%</b>	<b>271</b>	<b>100,0%</b>	<b>85</b>	<b>100,0%</b>

Razredniki so ocenjevali svoje sodelovanje z ravnateljem na pet stopenjski lestvici od ocene zelo slabo do zelo dobro. Skoraj polovica (49,4 %) razrednikov je ocenila svoje sodelovanje z ravnateljem kot dobro in nadaljnjih 38,2 % razrednikov kot zelo dobro. Nevtralno oceno je podalo 8,4 % razrednikov in le 3,9 % jih ocenjuje sodelovanje kot slabo ali zelo slabo. Razlike v ocenah sodelovanja z ravnateljem med razredniki osnovnih in srednjih šol niso statistično pomembne (LR = 5,265, df = 4; p = 0,261). Velika večina razrednikov je torej z medsebojnim sodelovanjem zadovoljna. Predvidevamo, da so na šolah večinoma oblikovane ustaljene komunikacijske poti in da so večinoma tudi deležni podpore, ki jo od ravnatelja pričakujejo.

Nadalje pa nas je zanimalo, v čem ravnatelji kljub vsemu vidijo ovire za medsebojno sodelovanje.

Tabela 105: Ovire za medsebojno sodelovanje z razredniki po mnenju ravnateljev

Ovire pri sodelovanju z razredniki		n	ne ovira	srednje ovira	zelo ovira	Ne morem oceniti.
Različno razumevanje vlog in nalog drug drugega;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>40,6%</b>	<b>45,7%</b>	<b>7,8%</b>	<b>5,9%</b>
	OŠ	180	41,1%	46,1%	7,8%	5,0%
	SŠ	39	38,5%	43,6%	7,7%	10,3%
različnost v strokovnih pogledih na delo v oddelku in z učenci;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>37,0%</b>	<b>51,6%</b>	<b>9,1%</b>	<b>2,3%</b>
	OŠ	180	37,8%	50,6%	9,4%	2,2%



Ovire pri sodelovanju z razredniki		n	ne ovira	srednje ovira	zelo ovira	Ne morem oceniti.
	SŠ	39	33,3%	56,4%	7,7%	2,6%
prenašanje odgovornosti za reševanje problemov na ravnatelja (npr. vzgojnih težav v oddelku, pri sodelovanju s starši);	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>22,4%</b>	<b>48,9%</b>	<b>26,5%</b>	<b>2,3%</b>
	OŠ	180	21,7%	49,4%	27,2%	1,7%
	SŠ	39	25,6%	46,2%	23,1%	5,1%
preobremenjenost razrednikov z delom;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>19,6%</b>	<b>51,6%</b>	<b>26,5%</b>	<b>2,3%</b>
	OŠ	180	17,8%	51,1%	29,4%	1,7%
	SŠ	39	28,2%	53,8%	12,8%	5,1%
lastna preobremenjenost z raznolikimi nalogami;	<b>VSI</b>	<b>217</b>	<b>7,8%</b>	<b>50,2%</b>	<b>39,2%</b>	<b>2,8%</b>
	OŠ	180	8,3%	51,1%	38,3%	2,2%
	SŠ	37	5,4%	45,9%	43,2%	5,4%
slaba medsebojna komunikacija;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>51,6%</b>	<b>34,2%</b>	<b>10,5%</b>	<b>3,7%</b>
	OŠ	180	52,2%	33,3%	11,1%	3,3%
	SŠ	39	48,7%	38,5%	7,7%	5,1%
slabe izkušnje z medsebojnim sodelovanjem;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>58,4%</b>	<b>28,8%</b>	<b>8,7%</b>	<b>4,1%</b>
	OŠ	180	58,9%	29,4%	8,9%	2,8%
	SŠ	39	56,4%	25,6%	7,7%	10,3%
nerealna ali previsoka pričakovanja razrednikov glede mojih možnosti za reševanje težav;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>29,7%</b>	<b>45,2%</b>	<b>21,0%</b>	<b>4,1%</b>
	OŠ	180	30,6%	47,8%	18,9%	2,8%
	SŠ	39	25,6%	33,3%	30,8%	10,3%
nepripravljenost razrednikov za sodelovanje;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>58,0%</b>	<b>27,4%</b>	<b>11,0%</b>	<b>3,7%</b>
	OŠ	180	60,0%	25,0%	11,1%	3,9%
	SŠ	39	48,7%	38,5%	10,3%	2,6%
slaba usposobljenost strokovnih delavcev za timsko delo;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>34,2%</b>	<b>50,2%</b>	<b>14,2%</b>	<b>1,4%</b>
	OŠ	180	35,0%	51,1%	12,8%	1,1%
	SŠ	39	30,8%	46,2%	20,5%	2,6%
težave pri vzpostavljanju medsebojnega zaupanja in spoštovanja.	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>48,4%</b>	<b>35,6%</b>	<b>12,8%</b>	<b>3,2%</b>
	OŠ	180	50,0%	33,3%	13,9%	2,8%
	SŠ	39	41,0%	46,2%	7,7%	5,1%
Drugo	<b>VSI</b>	<b>17</b>	<b>47,1%</b>	<b>35,3%</b>	<b>5,9%</b>	<b>11,8%</b>
	OŠ	13	53,8%	38,5%	0,0%	7,7%
	SŠ	4	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%

Pri analizi ovir so nas zanimale razlike v ocenah med ravnatelji osnovnih in srednjih šol, ki pa se niso izkazale za statistično pomembne ( $p > 0,05$ ). Analiza ovir pri sodelovanju ravnateljev z razredniki pokaže, da so največji izzivi tako po ocenah osnovnošolskih kot srednješolskih ravnateljev povezani s preobremenjenostjo in razhajanjem v odgovornostih ter medsebojnih pričakovanjih. Ravnatelji so najpogosteje navedli, da jih zelo ovira (39,2 %) ali srednje ovira (50,2 %) lastna

preobremenjenost z raznolikimi nalogami. Tudi preobremenjenost razrednikov z delom predstavlja podobno težavo, saj jo 26,5 % ravnateljev vidi kot tisto, ki zelo ovira sodelovanje, 51,6 % pa kot srednjo oviro za sodelovanje. Kljub temu, da se razlike niso pokazale za statistično pomembne, pa večji delež osnovnošolskih ravnateljev v primerjavi z srednješolskimi (29,4 % : 12,8 %) ocenjuje, da preobremenjenost razrednikov zelo ovira njihovo sodelovanje.

Naslednji sklop ovir je vezan na prenašanje odgovornosti in medsebojna pričakovanja. Kot pogosto oviro v medsebojnem sodelovanju ravnatelji *ocenjujejo prenašanje odgovornosti za reševanje težav na ravnatelje*, kar kot srednjo oviro navaja 48,9 %, kot tisto, ki zelo ovira, pa 26,5 % ravnateljev. To kaže na občutno breme, ki ga razredniki prelagajo na ravnatelje, iz dosedanjih odgovorov ravnateljev in primerov navedenih pri tej postavki, gre zlasti za področji vzgojnih težav in sodelovanja s starši. Tudi nerealna ali previsoka pričakovanja razrednikov glede ravnateljevih možnosti za reševanje težav so za 45,2 % ravnateljev srednja ovira in za 21 % zelo velika ovira, zlasti v srednjih šolah, kjer so pričakovanja pogosto višja, saj kar 30,8 % ravnateljev ocenjuje, da to zelo ovira medsebojno sodelovanje.

Slaba usposobljenost za timsko delo je po mnenju ravnateljev še ena izmed pomembnih ovir, saj jo kot srednjo oviro vidi 50,2 % ravnateljev, kar nakazuje potrebo po izboljšanju teh kompetenc med razredniki ter tudi ustvarjanje pogojev za timsko delovanje. Že pri analizi odgovorov na odprto vprašanje, v čem predvsem sami razredniki vidijo svojo vlogo, se je pokazalo, da zelo redko izpostavljajo svojo vlogo koordinatorja, povezovalca med drugimi učitelji, svetovalno šolo in vodstvom ter po potrebi strokovnjaki iz drugih institucij, da bi se povezali v skupnem soočanju z izzivi. Pomanjkanje timskega dela je ena od nevrtažnih točk, ki jo velja okrepiti, saj se s timskim pristopom lahko strokovni delavci učinkoviteje soočajo z vsakodnevnimi izzivi, bolj ekonomično porazdelijo svoje delovne obveznosti in se tudi čustveno razbremenijo (Polak, 2007, 2024).

Nadalje več kot polovica ravnateljev (60,7 %) kot oviro (srednjo ali zelo veliko) vidi različnost v strokovnih pogledih na delo v oddelku in z učenci, pa tudi različno razumevanje vlog in nalog, kar je za malo manj kot polovico ravnateljev srednja ovira (45,7 %), medtem ko jih 7,8 % ocenjuje, da to zelo ovira njihovo sodelovanje z razredniki. Na tej osnovi lahko zaključimo, kako pomembno je z razredniki razjasniti, v čem so njihove poglobitve naloge in medsebojna pričakovanja. Še posebej pomembno je, da razredniki sprejmejo – sodeč po ugotovitvah glede njihovega lastnega razumevanja vloge razrednika, da je ena njihovih osrednjih vlog skrb za oblikovanje vključujoče oddelčne skupnosti ter jim na tem področju tudi ponuditi možnosti za dodatna usposabljanja.

Ostale navedene možne ovire so med ravnatelji zaznane kot tiste, ki v manjši meri ovirajo medsebojno sodelovanje. Slaba medsebojna komunikacija je manjši izziv, saj

jo kot zelo ovirajočo zaznava le 10,5 %, kot srednjo pa 34,2 % ravnateljev. Slabe izkušnje z medsebojnim sodelovanjem prav tako niso pogosto ocenjene kot tiste, ki bi zelo ovirale medsebojno sodelovanje (8,7 % odgovorov). Vzpostavljanje medsebojnega zaupanja in spoštovanja je 35,6 % ravnateljev ocenilo kot srednjo oviro in 12,8 % ravnateljev kot zelo veliko oviro, kar kaže na občasne težave pri gradnji dobrih delovnih odnosov. Nepripravljenost razrednikov za sodelovanje je prepoznana kot ovira, ki srednje ali zelo ovira sodelovanje, pri manj kot polovici ravnateljev (38,4 %), kar kaže na nižjo stopnjo tega problema.

Če povzamemo, so ključne ovire za sodelovanje po mnenju ravnateljev v preobremenjenost enih in drugih, razhajanju v razumevanju vlog oz. odgovornosti in pričakovanih ter slabi usposobljenosti strokovnih delavcev za timsko delo. Težave, kot so slabe izkušnje, slaba komunikacija in medsebojno zaupanje, so manj izrazite, a še vedno prisotne v posameznih primerih. Te ugotovitve kažejo na potrebo po razjasnjevanju in boljšem razumevanju vlog, izboljšanju timskega dela in zmanjšanju obremenitev obeh strani.

### Medsebojno sodelovanje razrednikov in šolskih svetovalnih delavcev

V tem sklopu vprašanj smo preučevali, kako razredniki in svetovalni delavci medsebojno sodelujejo, natančneje: kako eni in drugi ocenjujejo medsebojno sodelovanje; kako sprejemajo sodelovanje; na katerih področjih razredniki potrebujejo in v prejemajo podporo šolske svetovalne službe; ter ne nazadnje, katere so ovire sodelovanja.

Sprva smo pri razrednikih in svetovalnih delavcih preverjali splošno oceno medsebojnega sodelovanja.

Tabela 106: Splošna ocena sodelovanja s šolsko svetovalno službo

Ocena sodelovanja s šolsko svetovalno službo	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Zelo slabo.	5	1,4%	5	1,8%	0	0,0%
Slabo.	12	3,4%	7	2,6%	5	5,9%
Niti dobro niti slabo.	39	11,0%	28	10,3%	11	12,9%
Dobro.	155	43,5%	121	44,6%	34	40,0%
Zelo dobro.	145	40,7%	110	40,6%	35	41,2%
<b>Skupaj</b>	<b>356</b>	<b>100,0%</b>	<b>271</b>	<b>100,0%</b>	<b>85</b>	<b>100,0%</b>

Večina razrednikov sodelovanje s svetovalno službo ocenjuje z ocenama dobro in zelo dobro (skupaj 84,2 %). Nevtralno oceno poda 11 % razrednikov, negativno oceno (slabo in zelo slabo) pa skupaj 4,8 % razrednikov. To pomeni, da velika večina razrednikov vidi sodelovanje kot pozitivno, kar kaže na visoko stopnjo zadovoljstva in predvideno ustaljene dobre prakse. Razlike med razredniki iz osnovne in srednje šole niso statistično pomembne (LR = 5,290; df = 4; p = 0,259).

Tabela 107: Splošna ocena sodelovanja z razredniki

Ocena sodelovanja z razredniki	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Zelo slabo.	1	0,4%	1	0,6%	0	0,0%
Slabo.	5	2,2%	5	3,0%	0	0,0%
Niti dobro niti slabo.	38	16,5%	27	16,5%	11	16,7%
Dobro.	150	65,2%	102	62,2%	48	72,7%
Zelo dobro.	36	15,7%	29	17,7%	7	10,6%
<b>Skupaj</b>	<b>230</b>	<b>100,0%</b>	<b>164</b>	<b>100,0%</b>	<b>66</b>	<b>100,0%</b>

Podobno večina svetovalnih delavcev sodelovanje z razredniki ocenjuje z ocenama dobro in zelo dobro (skupaj 80,9 %), čeprav jih v primerjavi z razredniki manj podaja oceno zelo dobro. Nekateri (16,5 %) ocenjujejo sodelovanje kot niti dobro niti slabo. Le 6 svetovalnih delavcev (2,6 %) poda negativni oceni (slabo ali zelo slabo). Razlike med svetovalnimi delavci iz osnovnih in srednjih šol niso statistično pomembne (LR = 6,470; df = 4; p = 0,167). Svetovalni delavci iz osnovnih šol najpogosteje medsebojno sodelovanje ocenjuje z dobro (62,2 %), sledijo zelo dobro in niti dobro niti slabo (16,5 %). Oceni slabo in zelo slabo sta redki. V srednji šoli svetovalni delavci ocenjujejo podobno, s tem, da oceni slabo ali zelo slabo nista bili izbrani. Večina svetovalnih delavcev torej ocenjuje sodelovanje z razredniki kot pozitivno, a razredniki sodelovanje s svetovalno službo ocenjujejo malenkost bolje kot svetovalni delavci sodelovanje z razredniki.

Nadalje nas je zanimalo, kako po mnenju svetovalnih delavcev razredniki sprejemajo prizadevanja šolskih svetovalnih delavcev za medsebojno sodelovanje in posvetovanje. Rezultati so predstavljeni v spodnji tabeli.

Tabela 108: Sprejemanje prizadevanj svetovalnih delavcev za medsebojno sodelovanje in posvetovanje s strani razrednikov po mnenju svetovalnih delavcev

Sprejemanje prizadevanj šolskih svetovalnih delavcev za medsebojno sodelovanje in posvetovanje s strani razrednikov	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Najpogosteje sprejmejo strokovno sodelovanje in si skupaj prizadevamo za reševanje situacije.	172	74,8%	123	75,0%	49	74,2%
Najpogosteje jim je vseeno.	12	5,2%	5	3,0%	7	10,6%
Najpogosteje se odzivajo tako, da imam občutek, da jim nekaj vsiljujem.	35	15,2%	29	17,7%	6	9,1%
Najpogosteje povsem zavračajo sodelovanje.	1	0,4%	1	0,6%	0	0,0%
Drugo	10	4,3%	6	3,7%	4	6,1%
<b>Skupaj</b>	<b>230</b>	<b>100,0%</b>	<b>164</b>	<b>100,0%</b>	<b>66</b>	<b>100,0%</b>

Po mnenju svetovalnih delavcev večina razrednikov (74,8 %) pozitivno sprejema prizadevanja svetovalnih delavcev za strokovno sodelovanje in si skupaj z njimi prizadeva za reševanje situacij. Ta delež je podoben v osnovnih (75 %) kot v srednjih (74,2 %) šolah, razlike med svetovalnimi delavci iz osnovnih in srednjih šol niso statistično pomembne (LR = 8,353; df = 4; p = 0,079). Hkrati pa 15,2 % svetovalnih delavcev poroča, da razredniki njihovo prizadevanje zaznavajo kot vsiljevanje, kar nakazuje na potrebo po boljši komunikaciji glede vloge svetovalnih delavcev. Le eden svetovalni delavec iz osnovne šole je izpostavil, da razredniki najpogosteje povsem zavračajo sodelovanje. Manjšina svetovalnih delavcev (5,2 %) tudi meni, da je razrednikom vseeno glede medsebojnega sodelovanja.

Pod drugo je 10 svetovalnih delavcev poudarilo: da:

- so izkušnje zelo različne, ker je odvisno od razrednikov in situacij, s katerimi se srečujejo, npr. izjave: »Zelo različno od razrednikov. Z nekaterimi si skupaj prizadevamo za reševanje situacije, drugim je vseeno, tretji pa dajejo občutek, da jim nekaj vsiljujem.«; »Zelo različno, odvisno od učitelja. Na naši šoli je večina razrednikov sodelovalni, posamezniki pa se hermetično zaprejo v razred in ne želijo nič.«
- razredniki sicer sprejemanje sodelovanja, a z omejeno lastno aktivnostjo, npr. izjava: »Sprejmejo strokovno sodelovanje, a pričakujejo, da bo svetovalna služba samostojno vodila razreševanje situacije brez njihovega "vložka". Npr. "Ti povej kako, ti naredi."«;
- ponekod še usmerjenost, da se delo in odgovornost preda svetovalni službi, npr. izjave: »...najraje bi, da vse naredimo drugi. Oni se ne počutijo pristojne za pogovor, reševanje težav, pisanje Ipjev,...«; »Še vedno prevladuje težnja, da bi "problem nekemu predali" oz. pričakujejo rešitev z intervencijo, redno in sistematično delo pa je zelo težko doseči.«; "Ko ponudim pomoč, najpogosteje rečejo, da (še) ne potrebujejo pomoči. Ali pa pomoč sprejmejo, brez sodelovanja, v smislu 'Saj boš ti to uredila.'"

Razrednike smo nadalje vprašali, katera so področja, kjer ti potrebujejo podporo šolskih svetovalnih delavcev in v kolikšni meri jo prejmejo.

Tabela 109: Področja, kjer po mnenju razrednikov ti potrebujejo podporo in v kolikšni meri jo prejmejo

Podpora šolske svetovalne službe pri:		n	Ne potrebujem podpore.	Potrebujem, pa je ne dobim.	Potrebujem, pa je ne dobim dovolj.	Potrebujem in jo dobim dovolj.
obravnavi aktualnih dogodkov (npr. begunska tematika, smrt v družini, samomor, naravne nesreče);	VSI	353	21,2%	4,2%	17,0%	57,5%
	OŠ	268	21,6%	3,7%	17,2%	57,5%
	SŠ	85	20,0%	5,9%	16,5%	57,6%
	VSI	355	7,3%	2,0%	23,7%	67,0%



Podpora šolske svetovalne službe pri:		n	Ne potre- bujem podpore.	Potre- bujem, pa je ne dobim.	Potre- bujem, pa je ne dobim dovolj.	Potre- bujem in jo dobim dovolj.
delu z učenci, ki imajo različne prilagoditve in statuse (npr. nadarjenih učencih, učencih z učnimi težavami, učencih s posebnimi potrebami);	OŠ	270	7,0%	1,5%	25,6%	65,9%
	SŠ	85	8,2%	3,5%	17,6%	70,6%
delu z učenci z vzgojnimi in disciplinskimi težavami.	<b>VSI</b>	<b>355</b>	<b>6,8%</b>	<b>4,8%</b>	<b>28,7%</b>	<b>59,7%</b>
	OŠ	270	4,8%	4,1%	31,1%	60,0%
	SŠ	85	12,9%	7,1%	21,2%	58,8%
delu z učenci, ki imajo težave v telesnem, osebni in socialnem razvoju;	<b>VSI</b>	<b>355</b>	<b>8,7%</b>	<b>3,7%</b>	<b>26,2%</b>	<b>61,4%</b>
	OŠ	270	7,8%	3,0%	28,5%	60,7%
	SŠ	85	11,8%	5,9%	18,8%	63,5%
delu z učenci priseljenci, begunci, Romi;	<b>VSI</b>	<b>354</b>	<b>22,0%</b>	<b>6,2%</b>	<b>23,2%</b>	<b>48,6%</b>
	OŠ	269	21,6%	6,3%	26,4%	45,7%
	SŠ	85	23,5%	5,9%	12,9%	57,6%
delu z učenci, ki so kakorkoli izpostavljeni dejavnikom tveganja in negativnim izkušnjam (npr. nasilju, zlorabi, revščini);	<b>VSI</b>	<b>355</b>	<b>9,0%</b>	<b>5,9%</b>	<b>23,9%</b>	<b>61,1%</b>
	OŠ	270	9,6%	5,6%	25,2%	59,6%
	SŠ	85	7,1%	7,1%	20,0%	65,9%
poklicnem razvoju učencev in njihovem nadaljnjem izobraževanju;	<b>VSI</b>	<b>353</b>	<b>29,2%</b>	<b>1,7%</b>	<b>10,2%</b>	<b>58,9%</b>
	OŠ	268	33,2%	0,7%	9,7%	56,3%
	SŠ	85	16,5%	4,7%	11,8%	67,1%
delu z oddelčno skupnostjo za izboljšanje klime v oddelku (npr. postavljanje oddelčnih pravil, spoznavanje učiteljev in učencev med seboj);	<b>VSI</b>	<b>355</b>	<b>34,1%</b>	<b>5,4%</b>	<b>17,2%</b>	<b>43,4%</b>
	OŠ	270	33,7%	4,4%	18,9%	43,0%
	SŠ	85	35,3%	8,2%	11,8%	44,7%
sodelovanju s starši posameznih učencev ali z vsemi starši;	<b>VSI</b>	<b>355</b>	<b>30,7%</b>	<b>3,4%</b>	<b>16,3%</b>	<b>49,6%</b>
	OŠ	270	27,8%	3,0%	17,4%	51,9%
	SŠ	85	40,0%	4,7%	12,9%	42,4%
sodelovanju z drugimi učitelji na šoli glede dogajanja pri pouku;	<b>VSI</b>	<b>355</b>	<b>43,1%</b>	<b>1,7%</b>	<b>15,5%</b>	<b>39,7%</b>
	OŠ	270	43,0%	2,2%	15,2%	39,6%
	SŠ	85	43,5%	0,0%	16,5%	40,0%
izvajanju razvojnih projektov in lastnem izobraževanju.	<b>VSI</b>	<b>352</b>	<b>46,0%</b>	<b>6,5%</b>	<b>16,2%</b>	<b>31,3%</b>
	OŠ	268	43,3%	6,7%	18,3%	31,7%
	SŠ	84	54,8%	6,0%	9,5%	29,8%

Razredniki so pri večini navedenih področjih najpogosteje izbrali postavko glede podpore »potrebujem in jo dobim dovolj«, saj je bila postavka pri več kot polovici razrednikov izbrana na naslednjih področjih: delo z učenci, ki imajo različne prilagoditve in statuse (67 %), delo z učenci, ki imajo težave v telesnem, osebni in socialnem razvoju (61, 4 %), delo z učenci, ki so kakorkoli izpostavljeni dejavnikom tveganja in negativnim izkušnjam (npr. nasilju, zlorabi, revščini) (61, 1 %), delo z učenci z vzgojnimi in disciplinskimi težavami (59,7 %), poklicni razvoj učencev in

njihovo nadaljnje izobraževanje (58,9 %) in obravnava aktualnih dogodkov (npr. begunska tematika, smrt v družini, samomor, naravne nesreče) (57,5 %).

Rezultati so pričakovani, saj gre za področja, ki v veliki meri sodijo tudi na področje delovanja šolske svetovalne službe oz. za katera vemo, da so svetovalne službe močno vpletene (učenci s posebnimi potrebami, poklicno svetovanje, učenci z učnimi težavami) (Gregorčič Mrvar idr., 2020).

Na nekaterih pravkar naštetih področjih dela pa je približno četrtnina razrednikov izbrala postavko glede podpore »potrebujem, pa je ne dobim dovolj«. Ta področja so: delo z učenci z vzgojnimi in disciplinskimi težavami (28,7 %), delo z učenci, ki imajo težave v telesnem, osebem in socialnem razvoju (26,2 %), delo z učenci, ki so kakorkoli izpostavljeni dejavnikom tveganja in negativnim izkušnjam (23,9 %), delo z učenci, ki imajo različne prilagoditve in statuse (23,7 %) in delo z učenci priseljenci, begunci, Romi (23,2 %) (na tem področju dovolj podpore prejme 48,6 % razrednikov). Te naloge so zagotovo področja, kjer je potrebna sistemska okrepitev svetovalnih služb, kar se je izkazalo tudi pri nekaterih drugih rezultatih pričujoče raziskave (gl. pomembnost in delitev nalog razrednikov in svetovalne službe).

Rečemo lahko, da so to bolj kompleksna in socialno občutljiva področja (delo z priseljenjskimi skupinami, učenci, ki so ranljivejši, izpostavljeni dejavnikom tveganja ipd.), kjer je verjetno potrebno širše interdisciplinarno povezovanje več strokovnih delavcev v in izven šole, področje, ki torej presega kadrovske in časovne zmogljivosti svetovalne službe, ki naj bi bila prvenstveno naravnana pedagoško-razvojno, vzgojno in preventivno (Gregorčič Mrvar idr., 2020).

Področje dela s priseljenci, Romi je hkrati področje, kjer nekoliko manj kot četrtnina razrednikov podpore po njihovem mnenju ne potrebuje (22 %). Med področja, kjer nekoliko manj kot polovica razrednikov ne potrebuje podpore sodijo tudi: izvajanje razvojnih projektov in lastno izobraževanje (46 %) in sodelovanje z drugimi učitelji na šoli glede dogajanja pri pouku (43,1 %). To nakazuje, da podpora svetovalne službe ni enako pomembna za vse naloge/področja razrednikov.

Področja, kjer nekoliko manj kot polovica razrednikov potrebuje podporo in jo tudi dobi, četrtnina pa podpore ne potrebuje so: sodelovanje s starši posameznih učencev ali z vsemi starši (49,6 % potrebuje podporo in jo dobi; 30,7 % podpore ne potrebuje), delo z oddelčno skupnostjo za izboljšanje klime v oddelku (npr. postavljanje oddelčnih pravil, spoznavanje učiteljev in učencev med seboj; 43,4 % podporo potrebuje in jo dobi; 34,1 % podpore ne potrebuje), poklicni razvoj učencev in nadaljnje izobraževanje (58,9 % dobi podporo, 29,2 % je ne potrebuje) in obravnava aktualnih dogodkov (57,5 % dobi podporo; 21,2 % je ne potrebuje).

Ta podatek nakazuje, da je v vsaki šoli smiselno najprej preučiti/preveriti potrebo po strokovni podpori svetovalne službe na določenih področjih in jo na podlagi dobljenih konkretnih podatkov bolj ciljno usmeriti v področja in sploh skupine, ki določeno podporo na določenih področjih v šoli potrebujejo.

Najmanj razrednikov (od 1,7 % do 6,5 %) je izbralo postavko glede podpore svetovalne službe »potrebujem, pa je ne dobim«, kar je spodbuden podatek.

Glede razlik med osnovno in srednjo šolo, je moč opaziti nekaj zanimivih razlik: odstotki so sicer večinoma podobni, pri dveh se pokažejo statistično pomembne razlike, in sicer delo z učenci z vzgojnimi in disciplinskimi težavami ( $\chi^2 = 9,753$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,021$ ) in poklicni razvoj učencev in njihovo nadaljnje izobraževanje ( $LR = 13,355$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,004$ ). Kot vidimo tudi v nadaljevanju, pri prvi postavki razredniki v srednji šoli pogosteje ocenjujejo, da ne potrebujejo podpore; v osnovni šoli pa pogosteje ocenijo, da bi jo potrebovali več. Pri drugi postavki pa je v srednji šoli v primerjavi z osnovno šolo nekoliko pogosteje izpostavljeno, da bi na tem področju potrebovali več podpore kot jo prejmejo. Razlike odražajo posebnosti dela in populacije v šolah, denimo v srednji šoli je področje poklicne/karijerne orientacije nekoliko bolj v ospredju kot v osnovni šoli (Gregorčič Mrvar idr., 2021), v osnovni šoli pa je nekoliko bolj izpostavljeno vzgojno delovanje in s tem povezana vprašanja, težave (Kroflič idr., 2009; Zakon o osnovni šoli, 2024).

Enako smo tudi svetovalne delavce vprašali, katera so področja, kjer razredniki potrebujejo podporo šolske svetovalne službe.

Tabela 110: Potrebe razrednikov po podpori šolskih svetovalnih delavcev po mnenju svetovalnih delavcev

Potrebe razrednikov po podpori šolskih svetovalnih delavcev		n	Razredniki ne potrebujejo podpore.	Razredniki jo potrebujejo, pa je ne zmorem nuditi.	Razredniki jo potrebujejo, a je ne zmorem nuditi dovolj.	Razredniki jo potrebujejo in jo tudi dovolj nudim.
obravnavi aktualnih dogodkov (begunske tematike, smrti v družini, samomora, naravnih nesreč ipd.);	<b>VSI</b>	<b>228</b>	<b>10,5%</b>	<b>3,5%</b>	<b>36,8%</b>	<b>49,1%</b>
	OŠ	163	8,0%	3,1%	38,0%	50,9%
	SŠ	65	16,9%	4,6%	33,8%	44,6%
delu z učenci, ki imajo različne prilagoditve in statuse (nadarjenih učencih, učencih z učnimi težavami, učencih s posebnimi potrebami ipd.);	<b>VSI</b>	<b>228</b>	<b>1,3%</b>	<b>0,9%</b>	<b>25,0%</b>	<b>72,8%</b>
	OŠ	163	1,2%	1,2%	26,4%	71,2%
	SŠ	65	1,5%	0,0%	21,5%	76,9%
	<b>VSI</b>	<b>228</b>	<b>1,3%</b>	<b>0,0%</b>	<b>36,0%</b>	<b>62,7%</b>

**FF**UNIVERZA  
V LJUBLJANIFilozofska  
fakulteta

Potrebe razrednikov po podpori šolskih svetovalnih delavcev		n	Razredniki ne potrebujejo podpore.	Razredniki jo potrebujejo, pa je ne zmorem nuditi.	Razredniki jo potrebujejo, a je ne zmorem nuditi dovolj.	Razredniki jo potrebujejo in jo tudi dovolj nudim.
delu z učenci z vzgojnimi in disciplinskimi težavami;	OŠ	163	0,6%	0,0%	38,0%	61,3%
	SŠ	65	3,1%	0,0%	30,8%	66,2%
delu z učenci, ki imajo težave v telesnem, osebem in socialnem razvoju;	<b>VSI</b>	<b>227</b>	<b>3,1%</b>	<b>1,3%</b>	<b>38,8%</b>	<b>56,8%</b>
	OŠ	162	3,7%	1,2%	38,9%	56,2%
	SŠ	65	1,5%	1,5%	38,5%	58,5%
delu z učenci priseljenci, begunci, Romi;	<b>VSI</b>	<b>226</b>	<b>16,4%</b>	<b>4,9%</b>	<b>51,3%</b>	<b>27,4%</b>
	OŠ	161	15,5%	3,7%	50,3%	30,4%
	SŠ	65	18,5%	7,7%	53,8%	20,0%
delu z učenci, ki so kakorkoli izpostavljeni dejavnikom tveganja in negativnim izkušnjam (nasilju, zlorabi, revščini ipd.);	<b>VSI</b>	<b>229</b>	<b>3,5%</b>	<b>2,2%</b>	<b>42,4%</b>	<b>52,0%</b>
	OŠ	163	2,5%	2,5%	41,7%	53,4%
	SŠ	66	6,1%	1,5%	43,9%	48,5%
poklicnem razvoju učencev in njihovem nadaljnjem izobraževanju;	<b>VSI</b>	<b>228</b>	<b>9,2%</b>	<b>2,2%</b>	<b>17,1%</b>	<b>71,5%</b>
	OŠ	163	9,2%	1,8%	16,0%	73,0%
	SŠ	65	9,2%	3,1%	20,0%	67,7%
delu z oddelčno skupnostjo za izboljšanje klime v oddelku (postavljanje oddelčnih pravil, spoznavanje učiteljev in učencev med seboj ipd.);	<b>VSI</b>	<b>226</b>	<b>16,8%</b>	<b>3,1%</b>	<b>46,0%</b>	<b>34,1%</b>
	OŠ	162	14,2%	1,9%	47,5%	36,4%
	SŠ	64	23,4%	6,3%	42,2%	28,1%
sodelovanju s starši posameznih učencev ali z vsemi starši;	<b>VSI</b>	<b>229</b>	<b>8,7%</b>	<b>3,1%</b>	<b>31,0%</b>	<b>57,2%</b>
	OŠ	163	6,1%	4,3%	33,7%	55,8%
	SŠ	66	15,2%	0,0%	24,2%	60,6%
sodelovanju z drugimi učitelji na šoli glede dogajanja pri pouku;	<b>VSI</b>	<b>228</b>	<b>32,0%</b>	<b>3,5%</b>	<b>33,8%</b>	<b>30,7%</b>
	OŠ	163	31,3%	4,3%	35,6%	28,8%
	SŠ	65	33,8%	1,5%	29,2%	35,4%
izvajanju razvojnih projektov in lastnem izobraževanju.	<b>VSI</b>	<b>228</b>	<b>49,1%</b>	<b>12,3%</b>	<b>25,0%</b>	<b>13,6%</b>
	OŠ	163	48,5%	11,7%	25,2%	14,7%
	SŠ	65	50,8%	13,8%	24,6%	10,8%

Iz rezultatov je razvidno, da razredniki po mnenju svetovalnih delavcev podobno kot so ocenili razredniki najmanj podpore potrebujejo pri izvajanju razvojnih projektov in izobraževanju razrednikov (49,1 % po mnenju svetovalnih delavcev ne potrebuje podpore, tistim, ki jo potrebujejo, jim 13,6 % svetovalnih delavcev le-to nudi, 25 % jih je ne more nuditi dovolj, kar 12,3 % pa je ne zmore nuditi). Manj podpore po mnenju

svetovalnih delavcev razredniki potrebujejo tudi pri sodelovanju z drugimi učitelji na šoli glede dogajanja pri pouku (32 %), kar podobno ocenjujejo tudi razredniki sami. Če jo potrebujejo, jih približno tretjina svetovalnih delavcev nudi podpore dovolj, tretjina pa podpore ne zmore nuditi dovolj.

Pri ostalih področjih svetovalni delavci ocenjujejo, da razredniki večinoma potrebujejo podporo, ki jo v večini tudi dovolj nudijo. A bolj pogosto, kot to ocenjujejo razredniki, svetovalni delavci pri večini postavk visoko ocenjujejo oz. izbirajo postavko, da podpore ne zmorejo nuditi dovolj. Na področjih, kjer jo svetovalni delavci po lastni oceni nudijo dovolj, so delo z učenci s prilagoditvami in statusi (72,8 % svetovalnih delavcev nudi razrednikom dovolj podpore). Po drugi strani pa hkrati kar 25 % svetovalnih delavcev ocenjuje, da razredniki na področju potrebujejo podporo, a je ne zmorejo nuditi dovolj.

Tudi za področje poklicni razvoj in nadaljnje izobraževanje učencev 71,5 % svetovanih delavcev po njihovem mnenju nudi dovolj podpore razrednikom, 17,1% jih ne zmore nuditi dovolj. Pri delu z učenci z vzgojnimi in disciplinskimi težavami 62,7 % svetovalnih delavcev nudi zadostno podporo. Tudi tu po drugi strani hkrati kar 36 % svetovalnih delavcev ocenjuje, da razredniki na tem področju potrebujejo podporo, a je ne zmorejo nuditi dovolj.

Glede podpore pri sodelovanju s starši pa 57,2 % nudi zadostno podporo, medtem ko 31 % svetovalnih delavcev podpore na tem področju ne zmore nuditi dovolj. To je tudi edino področje, kjer so se v ocenah svetovalnih delavcev osnovnih in srednjih šol pokazale statistično pomembne razlike (LR = 10,336; df = 3; p = 0,016), v srednji šoli tovrstne podpore po ocenah svetovalnih delavcev razredniki pogosteje ne potrebujejo, če primerjamo z osnovno šolo; v osnovni šoli pa je svetovalni delavci pogosteje ne morejo nuditi v zadostni meri.

Sicer pa je podobno razmerje, da svetovalni delavci po eni strani ocenjujejo, da nudijo dovolj podpore razrednikom, neredko pa je tudi ne zmorejo nuditi dovolj, pri: delu z učenci, ki imajo težave v telesnem, osebnem in socialnem razvoju (56,8 % nudi dovolj podpore; 38,8 % je ne zmore nuditi dovolj); delu z učenci, ki so kakorkoli izpostavljeni dejavnikom tveganja in negativnim izkušnjam (nasilju, zlorabi, revščini ipd.) (52 % svetovalnih delavcev ocenjuje, da nudi dovolj podpore; 42,4 % pa je ne zmore nuditi dovolj) in obravnavi aktualnih dogodkov (49,1 % nudi dovolj podpore; 36,8 pa je ne zmore nuditi dovolj).

Področji, kjer pa po mnenju svetovalnih delavcev razredniki potrebujejo podporo, pa je večina svetovalcev ne zmore nuditi dovolj, sta delo z učenci priseljenci, begunci, Romi (51,3 % ne zmore nuditi dovolj podpore) in delo z oddelčno skupnostjo za izboljšanje klime v oddelku (postavljanje oddelčnih pravil, spoznavanje učiteljev in učencev med seboj ipd.) (46 % jih ne zmore nuditi dovolj podpore).

Ne nazadnje nas je zanimalo, katero so po mnenju svetovalnih delavcev ovire za sodelovanje med šolskimi svetovalnimi delavci in razredniki.

Tabela 111: Ovire za sodelovanje med šolskimi svetovalnimi delavci in razredniki po mnenju svetovalnih delavcev

Ovire pri sodelovanju z razredniki		n	ne ovira	srednje ovira	zelo ovira	Ne morem oceniti.
Različno razumevanje vlog in nalog drug drugega;	<b>VSI</b>	<b>230</b>	<b>21,7%</b>	<b>53,9%</b>	<b>20,9%</b>	<b>3,5%</b>
	OŠ	164	20,1%	54,3%	22,6%	3,0%
	SŠ	66	25,8%	53,0%	16,7%	4,5%
različnost v strokovnih pogledih na delo v oddelku in z učenci;	<b>VSI</b>	<b>230</b>	<b>29,1%</b>	<b>53,0%</b>	<b>16,5%</b>	<b>1,3%</b>
	OŠ	164	28,7%	53,7%	16,5%	1,2%
	SŠ	66	30,3%	51,5%	16,7%	1,5%
prenašanje odgovornosti za reševanje problemov na svetovalno službo (npr. vzgojnih težav v oddelku, pri sodelovanju s starši);	<b>VSI</b>	<b>229</b>	<b>11,8%</b>	<b>42,4%</b>	<b>42,8%</b>	<b>3,1%</b>
	OŠ	164	8,5%	37,8%	49,4%	4,3%
	SŠ	65	20,0%	53,8%	26,2%	0,0%
preobremenjenost razrednikov z delom;	<b>VSI</b>	<b>230</b>	<b>17,8%</b>	<b>50,0%</b>	<b>23,9%</b>	<b>8,3%</b>
	OŠ	164	12,8%	51,8%	28,7%	6,7%
	SŠ	66	30,3%	45,5%	12,1%	12,1%
lastna preobremenjenost z raznolikimi nalogami;	<b>VSI</b>	<b>230</b>	<b>9,1%</b>	<b>37,0%</b>	<b>52,2%</b>	<b>1,7%</b>
	OŠ	164	8,5%	34,1%	55,5%	1,8%
	SŠ	66	10,6%	43,9%	43,9%	1,5%
slaba medsebojna komunikacija;	<b>VSI</b>	<b>230</b>	<b>50,9%</b>	<b>33,9%</b>	<b>10,9%</b>	<b>4,3%</b>
	OŠ	164	53,0%	33,5%	10,4%	3,0%
	SŠ	66	45,5%	34,8%	12,1%	7,6%
slabe izkušnje z medsebojnim sodelovanjem;	<b>VSI</b>	<b>230</b>	<b>55,7%</b>	<b>30,9%</b>	<b>6,1%</b>	<b>7,4%</b>
	OŠ	164	57,9%	31,7%	6,7%	3,7%
	SŠ	66	50,0%	28,8%	4,5%	16,7%
nerealna ali previsoka pričakovanja razrednikov glede mojih možnosti za reševanje težav;	<b>VSI</b>	<b>230</b>	<b>20,4%</b>	<b>47,0%</b>	<b>28,3%</b>	<b>4,3%</b>
	OŠ	164	19,5%	47,0%	29,9%	3,7%
	SŠ	66	22,7%	47,0%	24,2%	6,1%
nepripravljenost razrednikov za sodelovanje;	<b>VSI</b>	<b>230</b>	<b>34,8%</b>	<b>41,3%</b>	<b>20,4%</b>	<b>3,5%</b>
	OŠ	164	37,8%	36,0%	21,3%	4,9%
	SŠ	66	27,3%	54,5%	18,2%	0,0%
slaba usposobljenost strokovnih delavcev za timsko delo;	<b>VSI</b>	<b>230</b>	<b>30,0%</b>	<b>42,6%</b>	<b>21,3%</b>	<b>6,1%</b>
	OŠ	164	31,7%	42,1%	20,7%	5,5%
	SŠ	66	25,8%	43,9%	22,7%	7,6%
težave pri vzpostavljanju medsebojnega zaupanja in spoštovanja.	<b>VSI</b>	<b>229</b>	<b>48,0%</b>	<b>37,1%</b>	<b>10,9%</b>	<b>3,9%</b>
	OŠ	163	50,3%	36,2%	10,4%	3,1%
	SŠ	66	42,4%	39,4%	12,1%	6,1%
Drugo	<b>VSI</b>	<b>18</b>	<b>44,4%</b>	<b>5,6%</b>	<b>11,1%</b>	<b>38,9%</b>

Ovire pri sodelovanju z razredniki	n	ne ovira	srednje ovira	zelo ovira	Ne morem oceniti.
OŠ	14	42,9%	7,1%	14,3%	35,7%
SŠ	4	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%

Med ovirami za sodelovanje med razredniki in šolskimi svetovalnimi delavci izstopa preobremenjenost svetovalnih delavcev, saj jo več polovica svetovalnih delavcev (52,2 %) ocenjuje kot zelo omejujočo, 37 % pa kot srednje ovirajočo. Prav tako kot vidik, ki zelo ovira (42,8 % svetovalnih delavcev) in srednje ovira (42,4 %) medsebojno sodelovanje, poudarijo prenašanje odgovornosti za reševanje težav na svetovalno službo (npr. vzgojnih težav v oddelku, pri sodelovanju s starši).

V podobnih deležih kot ovire za sodelovanje tri četrtine svetovalnih delavcev ocenjuje naslednje vidike: nerealna ali previsoka pričakovanja razrednikov glede možnosti svetovalnih delavcev za reševanje težav (47 % srednje ovira, 28,3 % zelo ovira), različno razumevanje vlog in nalog drug drugega (53,9 % srednje ovira, 20,9 % zelo ovira), preobremenjenost razrednikov (50 % srednje ovira, 23,9 % zelo ovira).

Več kot polovica svetovalnih delavcev kot ovire za sodelovanje vidi tudi različnost v strokovnih pogledih na delo v oddelku in z učenci (53 % srednje ovira, 16,5 % zelo ovira), slabo usposobljenost strokovnih delavcev za timsko delo (42,6 % srednje ovira, 21,3 % zelo ovira) in nepripravljenost razrednikov za sodelovanje (41,3 % srednje ovira, 20,4 % zelo ovira).

Le pri treh postavkah: težave pri vzpostavljanju medsebojnega zaupanja in spoštovanja; slaba medsebojna komunikacija; slabe izkušnje z medsebojnim sodelovanjem, jih je okoli polovica izbrala postavko »ne ovira«.

Svetovalni delavci so sicer izbrali tudi postavko drugo, a brez utemeljitev. Dva sta omenila: pričakovanje do svetovalne delavke kot osebe, da bom v vsakem trenutku najboljša različica sebe; in različno mnenje glede dela s konkretnim otrokom.

Statistično pomembne razlike med svetovalnimi delavci iz osnovnih in srednjih šol se kažejo pri postavkah: prenašanje odgovornosti za reševanje problemov na svetovalno službo (npr. vzgojnih težav v oddelku, pri sodelovanju s starši); ( $\chi^2 = 16,664$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,001$ ); preobremenjenost razrednikov z delom; ( $\chi^2 = 15,518$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,001$ ); nepripravljenost razrednikov za sodelovanje; ( $\chi^2 = 8,879$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,031$ ) in slabe izkušnje z medsebojnim sodelovanjem; (LR = 10,507;  $df = 3$ ;  $p = 0,015$ ), pri čemer pri zadnji v srednji šoli svetovalni delavci večkrat postavke ne morejo oceniti. Pri ostalih postavkah pa v osnovni šoli omenjene postavke večkrat bolj ovirajo kot v srednji šoli.

Čeprav zgoraj vidimo, da večina šolskih svetovalnih delavcev in razrednikov ocenjuje medsebojno sodelovanje kot dobro in zelo dobro, in po mnenju svetovalnih delavcev

večina razrednikov pozitivno sprejema prizadevanja svetovalnih delavcev za strokovno sodelovanje in si skupaj z njimi prizadeva za reševanje situacij, pogosto svetovalni delavci navajajo različne ovire za povezovanje in sodelovanje z razredniki. Pozorni moramo biti tudi na razlike, ki se pojavljajo med osnovnimi in srednjimi šolami.

Dobljene rezultate lahko primerjamo z izsledki pred leti opravljene raziskave o delovanju svetovalne službe (Gregorčič Mrvar idr., 2020), kjer smo svetovalne delavce in učitelje spraševali o ovirah pri medsebojnem sodelovanju. Tam se je pokazalo, da svetovalni delavci vidijo več ovir kot učitelji na področju pomanjkljivega védenja o delu in nalogah drug drugega, v obremenjenosti z delom na strani obeh, v različnosti v pričakovanjih glede medsebojnega sodelovanja ter v različnosti v strokovnih pogledih na delo v razredu in pri delu z učenci. Večinoma se oboji strinjajo, da jih najmanj ovirajo slabe izkušnje z medsebojnim sodelovanjem in slaba medsebojna komunikacija (prav tam).

V obeh primerih se pokaže, da so ovire medsebojnega sodelovanja v veliki meri povezane z obremenjenostjo z delom, nadalje pa z razjasnjevanjem vlog svetovalnega delavca in razrednikov/učiteljev ter pomembnostjo strokovnih pogovorov, v katerih bi razčistili medsebojna pričakovanja in razjasnili svoje strokovne poglede na delo z učenci.

Glede sodelovanje in nudenje podpore na različnih področjih sodelovanja so razredniki v ocenah sodelovanja bolj optimistični; pogosteje menijo, da prejmejo dovolj podpore. Svetovalni delavci so v samooceni bolj kritični; pogosteje izpostavijo omejitve pri nudenju podpore.

Kljub temu je iz rezultatov moč zaznati, da se svetovalni delavci uspešno vključujejo v naloge, ki so vezane na delo s posameznimi skupinami učencev, kjer se pričakuje tudi več individualno-kurativne naravnosti – na teh področjih razredniki potrebujejo podporo in jo v večini tudi prejmejo oz. jo svetovalni delavci večinoma lahko nudijo. Hkrati so svetovalni delavci do takšne naravnosti kritični in pričakujejo več sodelovanja, proaktivne vloge razrednikov, tudi pri delu s posameznimi skupinami učencev, ne da se te naloge pogosto prenašajo na svetovalno službo. Že na podlagi prejšnjih spoznanj o delovanju svetovalne službe opozarjamo, da se svetovalna služba seveda ne more odreči individualnemu delu s posameznimi učenci/dijaki, a vztrajanje na takem konceptu dela vodi v šolsko svetovalno službo v pomožno, servisno oz. krizno službo, ter se prek tega uveljavi krizno-kurativno svetovanje in remedialni (popravljalni) koncept, ki favorizira individualno in osebno svetovanje, kar pa ne prinaša ustreznih rešitev pri delu v šoli (prim. Bizjak, 2014; Gregorčič Mrvar idr., 2020; Medveš, 2022; Resman in Gregorčič Mrvar, 2013).

Svetovalna služba, njeno delo in tudi sodelovanje z razredniki je treba postaviti v kontekst pedagoških paradigem, kar pa pomeni usmeritev v pedagoško-razvojno

naravnost svetovalne službe. To pomeni razvojno službo ali celo razvojno središče, kar pa pomeni usmerjenost v razvoj učencev in šole kot celote, ki jo s svojim specifičnim strokovnim znanjem in na strokovno avtonomen način opravlja svetovalni sodelavec skupaj z vsemi udeleženi v vzgojno-izobraževalnem procesu (prim. Gregorčič Mrvar in Kalin, 2023, Gregorčič Mrvar in Resman, 2019; Gregorčič Mrvar idr., 2020; Programske smernice ..., 2008a, 2008b; Programske smernice ..., 2024). Podobno idejo glede pristopa oz. strategije svetovalne službe v prihodnosti zapiše Medveš (2022), ta naj bi bila »metodološko razvojno raziskovalno utemeljena, usmerjena v analize objektivnih pedagoških procesov, ne pa na subjekte. Šolsko svetovanje se mora odreči veri v uspešnost stresanja rešitev iz rokava, nasloniti se mora na sodelovanje z vzgojitelji, razredniki, učitelji in drugimi strokovnjaki v raziskovalnem reševanju problemov, na podlagi analize podatkov. Seveda danes to ne morejo biti osebni podatki o otroku, učencu ali dijaku, temveč podatki o objektivnih procesih in še posebej o doživljanju teh procesov. To pa je že vprašanje iskanja nove orientacije v metodologiji dela, ki bi namesto na svetovalnih temeljila na razvojno raziskovalnih odnosih.« (Prav tam, str. 109) Pedagoško-razvojne dejavnosti so bistvene za vzpostavljanje pogojev kakovostnega vzgojno-izobraževalnega delovanja, ki predpostavljajo upoštevanje načel varnosti, sprejetosti, enakosti, participacije, spoštovanja, skrbi za drugega ter medsebojne pomoči (gl. npr. Resman 2007). Podobno piše Medveš (2022): »Šola je izjemno kompleksen prostor, je hkrati javna institucija, za katero veljajo formalne norme in zunanji okviri, a na poseben način tudi občutljiv prostor medčloveške pristnosti, prostor medgeneracijskih odnosov, katerega poslanstvo in cilje bolj kot formalne norme in zunanji okviri določajo temeljne humanistične vrednote: dostojanstvo, svoboda, emancipacija, varnost, družbena participacija, avtonomija, odgovornost, sožitje, pristna človečnost in skrb za drugega« (prav tam, str. 109). Gre torej v prvi vrsti za naravnost svetovalne službe na dejavnosti in procese, usmerjene na oddelčno skupnost in hkrati na celotno šolo kot skupnost. Podobno v tujini Sink (2011) poudarja potrebo po rekonceptualizaciji šolskega svetovalnega programa Združenja ameriških šolskih svetovalcev (American school counseling association), tako da sodelovanje in sistemsko delovanje postaneta pravilo, ne izjema, šolski svetovalni delavci pa ne bodo več obravnavani kot ponudniki kurativnih storitev (prav tam, str. iv).

Tudi čas epidemije in izredne razmere so opozorili na pedagoški pomen oddelčne in šolske skupnosti, saj se je v času, ko je bila možnost aktivnega skupnostnega povezovanja ogrožena, zavest o pomenu skupnosti krepila (Kroflič 2020, 2022). Pokazal se je pomen šole kot skupnosti otrok, mladostnikov in vseh strokovnih delavcev v ustanovi, med katerimi vsakodnevni pedagoški stiki omogočajo učenje in osebni, čustveni, socialni in moralni razvoj ter vzpostavljanje prijateljstev, učenje življenja v skupnosti, ki skrbi za širšo dobrot otrok/mladostnikov in razvoj njihovih potencialov (prim. Gregorčič Mrvar idr. 2021; Kalin idr. 2021). Raziskave, opravljene med epidemijo, so namreč pokazale, kako velike stiske lahko nastanejo tako pri otrocih, mladostnikih kot odraslih, ko se prekineta osebni stik in druženje v skupnosti

(prav tam; Jeriček Klanšček idr. 2021; Koliko učenci in učenke v času epidemije ... 2021). Hkrati pa so v empirični študiji dejavnikov, ki so v času covida-19 delovali na psihosocialno blagostanje pri učencih, ugotavljali, da se je kot pomemben napovednik njihovega blagostanja pokazal dodaten čas (poleg pouka in rednih ur oddelčne skupnosti), ki so ga razredniki namenili komunikaciji z njimi (Pečjak idr. 2021, 2023). Da bomo morali skupnosti kot vzgojnemu dejavniku nameniti več pozornosti, kažejo tudi izsledki nekaterih vidnejših mednarodnih in slovenskih empiričnih raziskav, ki med drugim preučujejo dobrobit učencev in učenk (npr. HBSC, PIRLS, PISA, UNSECO, TIMSS v gl. Gregorčič Mrvar in Kalin, 2023).

V tem kontekstu je treba ovire v medsebojnem sodelovanju strokovnih delavcev identificirati, sprejeti, razumeti in sistematično odpravljati. To omogoča evalvacija dosedanje prakse medsebojnega sodelovanja, s katero se ovrednoti lastna stališča, ravnanja in učinkovitost ter neučinkovitost sodelovanja. Sodelovanje bo tem uspešnejše, čim bolj bodo razredniki in svetovalni delavci poznali ter razumeli značilnosti dela in nalog drug drugega ter odnos in pričakovanja do medsebojnega sodelovanja (Siedersleben, 2015).

Ponovno tudi na tem mestu poudarjamo, da je potrebna jasna opredelitev strokovnih nalog in pristojnosti enih in drugih, hkrati pa strokovna podpora en drugemu. To pomeni predvsem krepitev sodelovanja in interdisciplinarnega pristopa, torej spodbujanje timskega dela razrednika, svetovalne službe in tudi celotnega učiteljskega zbora pri pedagoškem, vzgojnem, preventivnem in razvojnem delovanju. Če pričakujemo, da bodo vsi strokovni delavci kakovostno sooblikovali varen, spodbuden in vključujoč šolski prostor, ki bo omogočal čim bolj optimalno učenje in razvoj za vse deležnike vzgojno-izobraževalnega procesa, potem je pomembno, da vzpostavljajo partnerske odnose (Gregorčič Mrvar idr., 2020; Fullan in Edwards, 2022). Pri tem je pomembno, da svetovalni delavci prevzamejo proaktivno vlogo (Gregorčič Mrvar idr., 2020; Pečjak, 2018), saj je treba pogosto mnoge učitelje in razrednike šele pritegniti k sodelovanju, jih ozavestiti, da imajo bistven vpliv na razvoj učenčevih učnih strategij, doseganje učnega napredka, razvijanje socialnih in sodelovalnih spretnosti, razvijanje določenih vrednot ipd., predvsem na vse tisto, kar se dogaja pri pouku. Individualna pomoč posameznemu učencu brez ustreznih ukrepov in intervencij med poučevanjem namreč nima pravega učinka. Poleg tega je pomembno, da svetovalni delavci pomagajo razvijati t. i. vključujočo kulturo, torej da tudi vsem raznolikim učencem omogočijo, da se čim več časa učijo skupaj z vrstniki, saj to lahko koristi vsem, in nenazadnje, da iščejo določene načine in poti, ki omogočajo uspeh in razvoj potencialov pri vseh učencih.

Medsebojno sodelovanje predstavlja torej zahtevno nalogo tako na ravni strokovnega dela kot na povsem osebni ravni sodelovanja dveh posameznikov, ki ga opredeljujeta vsak s svojim znanjem, odgovornostjo in specifičnimi osebnostnimi lastnostmi (Kalin, 2019). Pomembno je ozaveščanje, da mnogi morebitni problemi in ovire, s katerimi se

soočajo tako učitelji/razredniki kot svetovalni delavci, zahtevajo dolgoročno in intenzivno delo ter da rezultatov ni mogoče pričakovati takoj (Kalin, 2004a, 2019).

Iz dosedanjih pedagoških spoznanj lahko izluščimo nekatera osnovna izhodišča za sodelovanje med svetovalnimi delavci in razredniki (Gregorčič Mrvar idr., 2020; Fullan in Edwards, 2022; Kalin, 2004a, 2019):

- stalno (kontinuirano) razjasnjevanje medsebojnih pričakovanj in pristojnosti,
- iskanje ustreznih načinov in oblik sodelovanja med razredniki in svetovalnimi delavci,
- zavedanje potrebnosti in pomembnosti timskega dela obeh profilov strokovnih delavcev,
- svetovalni delavec naj bo razrednikom sogovornik pri vprašanjih, s katerimi se sooča pri svojem delu (to pomeni, da je treba najti ustrezne možnosti, zagotoviti čas in organizacijske možnosti za sodelovanje),
- oblikovanje ustrezne sodelovalne klime in možnosti za učenje drug z drugim in drug od drugega (timsko delo, interdisciplinarno delo različnih strokovnjakov),
- omogočanje podpore razrednikom pri izvajanju raziskovalnega dela svoje prakse, pri akcijskem raziskovanju, drugih razvojnih nalogah in projektih,
- usposabljanje razrednikov tudi za svetovalno delo na področjih, kjer imajo ustrezno znanje,
- omogočanje (spodbujanje, podpiranje) supervizije, spremljanja, evalvacije in reflektiranja razrednikovega dela in dela svetovalnega delavca,
- podpiranje razrednikov v njihovem strokovnem razvoju,
- zagotavljanje takega sodelovanja, ki bo v obojestransko korist in v korist učencem (ter njihovim staršem).

Temelj takega partnerskega sodelovanja je torej oblikovanje ustreznih medosebnih odnosov zaupanja in spoštovanja na osebni in strokovni ravni. Tako vzpostavljamo skupnost strokovnih delavcev ter aktiviramo »moč zbornice«, v kateri posamezniki lahko rastejo in napredujejo tudi zaradi sodelovanja z drugimi, zaradi delitve izkušenj in znanja ter z namenom doseganja odličnosti (Kalin, 2004a, 2019). Tako lahko oblikujemo tudi svetovalno službo kot strokovno, razvojno službo oz. središče, usmerjeno v razvoj učencev/dijakov in šole kot celote, ki jo opravlja svetovalni sodelavec skupaj z vsemi udeleženi v vzgojno-izobraževalnem procesu (Gregorčič Mrvar in Kalin, 2023; Gregorčič Mrvar idr., 2020; Medeš, 2022, Programske smernice ..., 2024).

### **Medsebojno sodelovanje razrednikov in staršev**

V nadaljevanju odgovarjamo na vprašanja, kako razredniki in starši na splošno ocenjujejo medsebojno sodelovanje, kako razredniki doživljajo starše svojih učencev in kakšen je njihov pogled na sodelovanje z njimi, kako pogosto se pogovarjajo o določenih vsebinah in kaj jih ovira pri medsebojnem sodelovanju.

### **Splošna ocena sodelovanja med razredniki in starši**

Najprej nas je zanimalo, kako starši in razredniki na splošno ocenjujejo medsebojno sodelovanje. Najprej so predstavljeni odgovori razrednikov, sledijo pa odgovori staršev.

Tabela 112: Splošna ocena sodelovanja razrednikov s starši

Ocena sodelovanja s starši	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Zelo slabo.	3	0,8%	2	0,7%	1	1,2%
Slabo.	3	0,8%	3	1,1%	0	0,0%
Niti dobro niti slabo.	35	9,8%	24	8,9%	11	12,9%
Dobro.	232	65,2%	178	65,7%	54	63,5%
Zelo dobro.	83	23,3%	64	23,6%	19	22,4%
<b>Skupaj</b>	<b>356</b>	<b>100,0%</b>	<b>271</b>	<b>100,0%</b>	<b>85</b>	<b>100,0%</b>

Skoraj četrtnina razrednikov (23,3%) ocenjuje, da na splošno zelo dobro sodelujejo s starši. Še nadaljnjih 65,2% pa ocenjuje, da sodelujejo dobro. Le slaba desetina razrednikov ocenjuje, da sodelujejo niti dobro niti slabo, pri čemer je večji delež takih med razredniki srednjih šol (12,9%) v primerjavi z razredniki osnovnih šol (8,9%), a razlike niso statistično pomembne (LR = 2,896; df = 4; p = 0,575).

Ugotovimo lahko, da je sodelovanje razrednikov s starši v večini pozitivno ocenjeno. Nekaj priložnosti za izboljšanje sodelovanja se kaže pri tisti desetini razrednikov, ki je podala nevtralni odgovor (niti dobro niti slabo).

Tabela 113: Splošna ocena sodelovanja z razrednikom otroka

Ocena sodelovanja z razrednikom	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Zelo slabo.	23	1,5%	13	1,2%	10	2,6%
Slabo.	42	2,8%	30	2,7%	12	3,1%
Niti dobro niti slabo.	108	7,1%	87	7,8%	21	5,4%
Dobro.	480	31,7%	369	32,9%	111	28,3%
Zelo dobro.	861	56,9%	623	55,5%	238	60,7%
<b>Skupaj</b>	<b>1514</b>	<b>100,0%</b>	<b>1122</b>	<b>100,0%</b>	<b>392</b>	<b>100,0%</b>

Tudi staršem smo postavili vprašanje o tem, kako na splošno ocenjujejo sodelovanje z razrednikom svojega otroka. Podobno kot razredniki so tudi starši na vprašanje večinsko odgovorili pozitivno. Med starši srednješolcev jih kar 60,7 % ocenjuje, da sodelujejo zelo dobro, med starši osnovnošolcev pa je to oceno izbralo 55,5 %. Oceno dobro je izbralo nekaj več staršev osnovnošolcev (32,9 %) kot pa srednješolcev (28,3 %). Razlike med starši osnovnošolcev in srednješolcev so statistično pomembne ( $\chi^2 = 9,494$ ; df = 4; p = 0,050).

Manj kot desetina vprašanih (7,1 %) je izbralo srednjo opcijo, torej da sodelovanje ni niti dobro niti slabo, le peščica pa, da je slabo (2,8 %) oz. zelo slabo (1,5 %), pri čemer je več takih med starši srednješolcev (3,1 % slabo in 2,6 % zelo slabo).

Sklenemo lahko, da je na splošno sodelovanje med razredniki in starši pozitivno. Ugotavljamo podobno, kot so nakazale tudi nekatere druge raziskave, izvedene v Sloveniji. Osredotočale so se na sodelovanje staršev z učitelji (Kalin idr., 2009), na sodelovanje staršev s šolsko svetovalno službo (Gregorčič Mrvar idr., 2020) in na sodelovanje staršev s šolo (Stališča staršev ..., 2024), ne pa tudi specifično na sodelovanje staršev in razrednikov.

V raziskavi *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši* (Kalin idr., 2009) so se avtorji med drugim spraševali, kaj je za učitelje in starše najpomembnejši razlog za sodelovanje oz. kako po pomembnosti razvrščajo tri temeljne razloge za medsebojno sodelovanje: otrokov učni uspeh, otrokovo počutje med sošolci ter odnos med učitelji in otrokom. Ugotovili so, da starši kot najpogostejši razlog za sodelovanje navajajo odnos med učiteljem in otrokom, učitelji pa otrokovo počutje med sošolci (Kalin, 2008, str. 26).

V raziskavi *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive* (Gregorčič Mrvar idr., 2020), se je eno vprašanje nanašalo na načelni odnos staršev do sodelovanja s šolsko svetovalno službo. Večina staršev je med tremi ponujenimi trditvami izbrala prvo: *Pričakujem, da me svetovalni delavec redno vključuje v svoje delo, ko gre za mojega otroka*. Dobra tretjina pa za drugo možnost: *Mislim, da ni potrebe, da bi vedno sodeloval s svetovalno službo. Pričakujem, da me bo v svoje delo vključil, ko bo to nujno potrebno, večinoma pa naj učitelji in svetovalni delavci sami delajo z mojim otrokom*. Za tretjo trditev (*Mislim, da je to, kar se z otrokom dogaja v šoli, predvsem šolska zadeva in zadeva učiteljev ter šolske svetovalne službe. Meni ni potrebno hoditi v šolo*.) se ni odločil nihče.

Povedni so tudi podatki, pridobljeni v sklopu mednarodne raziskave PIRLS, 2021 (Stališča staršev ..., 2024). Rezultati kažejo, da so stališča staršev o šoli, ki jo obiskuje njihov otrok, relativno pozitivna (prav tam). Gledano mednarodno primerjano, je sicer Slovenija s 33 % deležem staršev, ki so se zelo strinjali, da jih šola vključuje v otrokovo izobraževanje, država z najnižjim deležem teh staršev. Še vedno pa so odstotki pri strinjanju (*zelo se strinjam in strinjam se*) v skupnem deležu visoki, tako v Sloveniji kot drugje. Prav tako so se starši v povprečju zelo strinjali ali strinjali s trditvijo, da je v šoli dobro poskrbljeno za obveščanje o napredku njihovega otroka. V Sloveniji je ta delež 89 %. Primerjava med državami pa pokaže, da ima v mednarodnem povprečju 67 % otrok starše, ki so se s trditvijo zelo strinjali, v Sloveniji pa je ta delež 36 %. Med nižjimi je tudi delež učencev, katerih starši so se zelo strinjali (se pravi, če upoštevamo le

odstotke te kategorije), da v šoli dobro poskrbijo za obveščanje o napredku otroka, in sicer 36 % (prav tam).

Tudi v omenjenih raziskavah je bilo torej ugotovljeno podobno kot v naši, in sicer da je na splošno sodelovanje med starši in šolo pozitivno.

### ***Doživljanje staršev učencev s strani razrednikov in pogled na sodelovanje z njimi***

Dobro sodelovanje med razredniki in starši je bilo že večkrat izpostavljeno kot eden izmed dejavnikov učne uspešnosti učencev in dijakov (Kalin, 2008), pa tudi kot dejavnik zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa (Jeznik idr., 2023). V nadaljevanju se osredotočamo na vprašanje, kako razredniki doživljajo starše njihovih učencev in kakšen je pogled razrednikov na sodelovanje z njimi.

Tabela 114: Doživljanje staršev in pogled razrednikov na sodelovanje z njimi

Doživljanje staršev učencev in pogled na sodelovanje z njimi	n	Sploh se ne strinjam.	Ne strinjam se.	Strinjam se.	Povsem se strinjam.	Ne morem oceniti.
Starši so indiferentni do mojega dela in prizadevanj.	<b>VSI</b> 355	<b>16,6%</b>	<b>44,2%</b>	<b>16,6%</b>	<b>3,7%</b>	<b>18,9%</b>
	OŠ 270	15,6%	42,6%	18,1%	2,6%	21,1%
	SŠ 85	20,0%	49,4%	11,8%	7,1%	11,8%
Priznanje staršev mi pomeni več kot priznanje drugih učiteljev in ravnatelja.	<b>VSI</b> 355	<b>7,3%</b>	<b>32,7%</b>	<b>38,3%</b>	<b>12,7%</b>	<b>9,0%</b>
	OŠ 270	7,4%	31,9%	39,3%	13,3%	8,1%
	SŠ 85	7,1%	35,3%	35,3%	10,6%	11,8%
Starši ne cenijo mojega dela.	<b>VSI</b> 355	<b>31,8%</b>	<b>48,5%</b>	<b>8,7%</b>	<b>1,7%</b>	<b>9,3%</b>
	OŠ 270	30,4%	50,0%	9,6%	1,1%	8,9%
	SŠ 85	36,5%	43,5%	5,9%	3,5%	10,6%
Starši so moji zavezniki. Čutim, da imam starše na svoji strani.	<b>VSI</b> 355	<b>1,4%</b>	<b>11,8%</b>	<b>58,9%</b>	<b>17,5%</b>	<b>10,4%</b>
	OŠ 270	1,5%	11,1%	61,1%	17,0%	9,3%
	SŠ 85	1,2%	14,1%	51,8%	18,8%	14,1%
S starši težko vzpostavim sodelovanje, ker niso spoštljivi.	<b>VSI</b> 355	<b>38,0%</b>	<b>51,5%</b>	<b>5,1%</b>	<b>1,4%</b>	<b>3,9%</b>
	OŠ 270	36,7%	54,1%	5,2%	1,5%	2,6%
	SŠ 85	42,4%	43,5%	4,7%	1,2%	8,2%
Starši so pripravljene na konstruktivno sodelovanje.	<b>VSI</b> 354	<b>1,1%</b>	<b>7,3%</b>	<b>70,1%</b>	<b>18,1%</b>	<b>3,4%</b>
	OŠ 269	1,1%	7,4%	72,5%	15,2%	3,7%
	SŠ 85	1,2%	7,1%	62,4%	27,1%	2,4%
Pri starših iz generacije v generacijo upada pogostost iskanja stikov z mano.	<b>VSI</b> 356	<b>6,7%</b>	<b>34,0%</b>	<b>35,1%</b>	<b>15,7%</b>	<b>8,4%</b>
	OŠ 271	8,1%	35,1%	32,8%	15,1%	8,9%
	SŠ 85	2,4%	30,6%	42,4%	17,6%	7,1%
	<b>VSI</b> 356	<b>11,2%</b>	<b>48,3%</b>	<b>24,4%</b>	<b>4,8%</b>	<b>11,2%</b>
	OŠ 271	12,2%	50,2%	24,4%	3,7%	9,6%



Doživljanje staršev učencev in pogled na sodelovanje z njimi		n	Sploh se ne strinjam.	Ne strinjam se.	Strinjam se.	Povsem se strinjam.	Ne morem oceniti.
Starši danes veliko vedo o starševstvu in vzgoji.	SŠ	85	8,2%	42,4%	24,7%	8,2%	16,5%
Starši naj se vključujejo le v dejavnosti, ki se jih neposredno tičejo, in naj se ne vmešavajo v delo učiteljev.	VSI	354	1,1%	4,8%	39,3%	52,0%	2,8%
	OŠ	269	0,4%	4,1%	37,9%	55,0%	2,6%
	SŠ	85	3,5%	7,1%	43,5%	42,4%	3,5%
Govorilne ure in roditeljski sestanki mi povzročajo stisko.	VSI	356	27,8%	52,0%	16,0%	3,1%	1,1%
	OŠ	271	24,4%	53,9%	17,7%	3,0%	1,1%
	SŠ	85	38,8%	45,9%	10,6%	3,5%	1,2%
Starši imajo nerealna pričakovanja do svojih otrok.	VSI	355	0,8%	20,0%	51,8%	19,2%	8,2%
	OŠ	270	1,1%	15,9%	55,9%	19,3%	7,8%
	SŠ	85	0,0%	32,9%	38,8%	18,8%	9,4%
Drugo	VSI	20	45,0%	10,0%	20,0%	15,0%	10,0%
	OŠ	16	43,8%	12,5%	25,0%	12,5%	6,3%
	SŠ	4	50,0%	0,0%	0,0%	25,0%	25,0%

Razredniki so se opredelili do enajstih trditev v zvezi z doživljanjem staršev učencev in pogleda na sodelovanje z njimi. Trditve so ovrednotili na štiristopenjski lestvici (*Sploh se ne strinjam*, *Ne strinjam se*, *Se strinjam* in *Povsem se strinjam*), lahko pa so izbrali tudi možnost *Ne morem oceniti*.

Razredniki so najvišjo mero strinjanja izrazili pri trditvi Starši naj se vključujejo le v dejavnosti, ki se jih neposredno tičejo, in naj se ne vmešavajo v delo učiteljev. S to trditvijo se je povsem strinjalo 52 % razrednikov, še 39,3 % pa se je s trditvijo strinjalo. Hkrati se je veliko razrednikov (70 %) strinjalo s trditvijo, da so Starši pripravljeni na konstruktivno sodelovanje, skoraj petina (18,1 %) v najvišji meri. Veliko se jih je strinjalo (59,9 %) in povsem strinjalo (17,5 %) s trditvijo, da so Starši njihovi zavezniki in da čutijo, da jih imajo na svoji strani. Podoben delež pa se jih je strinjalo (51,8 %) in povsem strinjalo (19,2 %) s trditvijo, da imajo Starši nerealna pričakovanja do svojih otrok.

Hkrati pa se razredniki niso strinjali s trditvijo, da S starši težko vzpostavijo sodelovanje, ker niso spoštljivi. 38% se s to trditvijo sploh ne strinja, več kot polovica, 51,5 %, pa se ne strinja. Niti se niso strinjali s trditvijo, da Starši ne spoštujejo njihovega dela. 31,8 % se s to trditvijo sploh ne strinja, še skoraj polovica, 48,5 % pa se ne strinja. Prav tako je veliko razrednikov izrazilo nestrinjanje s trditvijo Starši so indiferentni do mojega dela in prizadevanj. 16,6% se s to trditvijo sploh ne strinja, 44,2 % pa se ne strinja.

Razredniki so nestrinjanje izrazili tudi pri trditvi Govorilne ure in roditeljski sestanki mi povzročajo stisko. Več kot četrtina, 27,8 %, se s trditvijo sploh ne strinja, še več kot polovica, 52 % pa se ne strinja.

Zanimivo je, da se kar velik delež razrednikov ali sploh ne strinja (11,2 %) ali pa ne strinja (48,3 %) s trditvijo Starši danes veliko vedo o starševstvu in vzgoji.

Podoben delež tistih, ki se strinjajo oz. se ne strinjajo pa se je izkazal predvsem pri dveh trditvah. Prva je Pri starših iz generacije v generacijo upada pogostost iskanja stikov z mano. 34 % se ne strinja in 35 % se s trditvijo strinja. Druga trditev pa je Priznanje staršev mi pomeni več kot priznanje drugih učiteljev in ravnatelja. Slaba tretjina, 32,7 % se s trditvijo ne strinja, 38,3% pa se strinja.

Kot statistično pomembne so se pokazale razlike med razredniki v osnovni in srednji šoli pri trditvi Starši naj se vključujejo le v dejavnosti, ki se jih neposredno tičejo, in naj se ne vmešavajo v delo učiteljev (LR = 8,284; df = 3; p = 0,040), s čimer se v večji meri strinjajo razredniki v osnovnih šolah, ki prav tako v večji meri menijo, da imajo starši nerealna pričakovanja do svojih otrok (LR = 13,876; df = 3; p = 0,003).

Skoraj petina razrednikov (18,9 %) ni mogla oceniti trditve Starši so indiferentni do mojega dela in prizadevanj. 11,2 % oz. vsak deveti razrednik ni mogel oceniti trditve Starši danes veliko vedo o starševstvu in vzgoji, še podoben delež (10,4 %) pa ni mogel oceniti trditve Starši so moji zavezniki. Čutim, da imam starše na svoji strani. Vsak deseti razrednik ni mogel oceniti trditve Starši ne cenijo mojega dela (9,3 %) in trditve Priznanje staršev mi pomeni več kot priznanje drugih učiteljev in ravnatelja (9 %). Sklenemo lahko, da obstaja delež razrednikov, ki ne morejo oceniti, kakšen odnos imajo starši do njihovega dela oz. tega morda niti ne želijo. Razlogi so lahko povezani tako s samo metodološko zasnovo trditev kot tudi s tem, da razredniki o sodelovanju s starši v tem smislu niti ne razmišljajo.

Trditve, kjer so razredniki izrazili visoko mero strinjanja, v vsebinskem smislu niso poenotene in na nek način nakazujejo na ambivalenten odnos razrednikov do staršev. Po eni strani razredniki menijo, da naj se starši vključujejo le v dejavnosti, ki se jih neposredno tičejo in naj se ne vmešavajo v delo učiteljev, po drugi strani pa imajo razredniki visoka pričakovanja tudi v zvezi s konstruktivnim sodelovanjem in čutijo, da imajo starše na svoji strani. Razredniki niso potrdili trditve, da s starši težko vzpostavijo sodelovanje, ker niso spoštljivi, niti se ne strinjajo s trditvijo, da imajo starši nespoštljiv odnos do njihovega dela, ali pa da bi bili do njih indiferentni. Prav tako razredniki ne čutijo stiske zaradi roditeljskih sestankov ali govorilnih ur. Zdi se, da te ocene še potrjujejo prej omenjene splošne ocene relativno dobrega sodelovanja s starši.

Čeprav se trditve, ki so jih vrednotili razredniki, razlikujejo od trditev v predhodno izvedenih raziskavah, ki so se ukvarjale predvsem z učitelji na splošno in ne specifično

z razredniki, pa se nakazujejo nekateri podobni zaključki. V raziskavi *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši* (Kalin idr., 2009) so avtorje zanimala prepričanja o tem, ali znajo starši pomagati otroku pri pripravah na šolo in pouk ter koliko učitelji in starši menijo, da so starši preobremenjeni s šolskimi obveznostmi svojega otroka ipd. Vključevanje staršev v delo otroka za šolo doma je že takrat odprlo številna vprašanja, povezana z motivacijo staršev, da pomagajo otrokom in tudi vprašanje glede njihove usposobljenosti za tovrstno pomoč. Hkrati pa je bila povedna tudi ugotovitev, da so se starši in učitelji v odgovorih pomembno statistično razlikovali, pri čemer so se starši ocenili kot bolj sposobne, kot pa so to na drugi strani ocenili učitelji. Kot bolj sposobne so se ocenili starši z višjo izobrazbo, področja, kjer lahko pomagajo otrokom, pa so se krčila glede na višji razred, ki ga obiskuje otrok (prav tam).

V raziskavi *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive* (Gregorčič Mrvar idr., 2020) pa so avtorji zapisali ugotovitev, »da šolski svetovalni delavci pri starših večinoma ne opazijo indiferentnosti do njihovega dela ali upada spoštovanja ter jih prepoznavajo kot zaveznike, prav tako pa pozitivno ocenjujejo kakovost komunikacije med starši in učitelji.« (prav tam, str. 159). Takratna ugotovitev se sklada tudi z ugotovitvami glede pričakovanj razrednikov do staršev.

V aktualni raziskavi se zdi zaskrbljujoča predvsem ugotovitev, da velik delež razrednikov meni, da imajo starši nerealna pričakovanja do svojih otrok. Hkrati razredniki niso potrdili trditve, da danes starši vedo veliko o starševstvu in vzgoji. Rezultati potrjujejo to, kar je bilo pred nekaj leti ugotavljano na ravni odnosa med starši in šolskimi svetovalnimi delavci (Gregorčič Mrvar idr., 2020). V takratni raziskavi se je izkazalo, da so svetovalni delavci v povprečju neopredeljeni glede tega, ali starši dovolj vedo o razvoju in razvojnih težavah otrok in do tega, ali imajo starši veliko znanja o starševstvu in vprašanih družinske vzgoje. Tak rezultat so avtorji raziskave pripisali predvsem posledici srečevanja šolskih svetovalnih delavcev z zelo raznolikimi starši. Dodamo pa lahko še razmislek o tem, da so sodobne naloge starševstva morda bolj zahtevne kot v preteklosti, ker se spreminja tudi položaj in vloga šole v sodobni družbi, posledično pa tudi pričakovanja v odnosu med šolo in starši (Furedi, 2016).

Štirje razredniki so zapisali odgovor pod Drugo: »Starši pričakujejo alternativne pedagoške prakse tudi v šolskem sistemu.«; »Starši ne obveščajo pravočasno o izostankih.«; »Nekaterim staršem je mar le za ocene.«; »Nekateri narcistično agresivni.«. Gre za zapise, ki odpirajo še nekatere vidike sodelovanja med starši in razredniki, ki pa jih v tej raziskavi nismo obravnavali.

### **Pogostost različnih vsebin v pogovorih s starši**

V nekaterih že omenjenih raziskavah (npr. Gregorčič Mrvar idr., 2020) so se avtorji ukvarjali z različnimi strategijami in oblikami sodelovanja med starši in šolsko

svetovalno službo, ne pa tudi s pogostostjo pogovora o določenih vsebinah. Ugotovili so, da dve petini staršev niti še ni imelo razgovora ali srečanja s šolsko svetovalno službo, tisti, ki pa so se s šolsko svetovalno službo že srečali, pa so najpogosteje izbrali dve trditvi: *Svetovalni delavec je bil prisoten na roditeljskih sestankih* in *Svetovalnim delavcem sem imel/-a individualni razgovor/svetovanje*. Pričakovano so šolski svetovalni delavci odgovorili, da je pobuda za vzpostavljanje stikov in sodelovanje s starši prišla najpogosteje s strani svetovalnih delavcev samih in učiteljev, najredkeje pa s strani zunanjih institucij in učencev oz. dijakov (prav tam, str. 172).

Živa Grafenauer Ekart (2024) v doktorski disertaciji z naslovom *Sodelovanje med šolo in domom s posebnim poudarkom na vlogi učenca* na osnovi modela sodelovanja med učenci, učitelji in starši (skupni pogovori razrednika s starši in z učenci) ugotovi, da so sodelujoči izrazili zadovoljstvo s takšnim načinom medsebojnega sodelovanja. Avtorica ugotovi, da skupni pogovori prispevajo aktivnejši udeležbi učencev v sodelovanju med šolo in domom ter prevzemanju večje odgovornosti učencev za lasten uspeh in dejanja. Po oceni staršev in razredničarke so učenci bolj redno in vestno opravljali šolsko delo in si bolj prizadevali za dober šolski uspeh in več dela opravljali samostojno. Izkazalo se je, da so skupni pogovori prispevali k manjšemu obsegu vzgojnih težav učencev. Ugotovitve avtorica razume kot posledico aktivne participacije učencev v sodelovanju med šolo in domom, z boljšim vpogledom učiteljev v domače okolje učencem ter s tem, da starši na takšen način bolje spoznajo delovanje otroka v šoli (prav tam).

Glede na splošno poznane in razširjene osnovne formalne oblike sodelovanja med razredniki in starši, npr. roditeljski sestanki in govorilne ure, se v obstoječi raziskavi nismo osredotočili na načine sodelovanja razrednikov s starši, temveč na pogostost pogovorov o različnih vsebinah. Pri tem smo izhajali iz predpostavke, da se dobro medsebojno sodelovanje med razredniki in starši odraža tudi v tem, kako pogosto se razredniki in starši pogovarjajo o različnih vsebinah. Zanimalo nas je torej, ali so, po pogostosti pogovorov med razredniki in starši, posamezne tematike bolj v ospredju kot druge.



Tabela 115: Pogostost pogovorov o različnih vsebinah med starši in razredniki

Kako pogosto se o spodnjih vsebinah pogovarjate z razrednikom?		n	vedno (na vseh srečanjih)	pogosto	redko	nikoli
Učni dosežki in učni uspeh.	<b>VSI</b>	<b>1509</b>	<b>51,4%</b>	<b>32,5%</b>	<b>14,4%</b>	<b>1,7%</b>
	OŠ	1117	52,2%	32,8%	13,9%	1,2%
	SŠ	392	49,2%	31,9%	15,8%	3,1%
Sodelovanje učencev pri pouku.	<b>VSI</b>	<b>1503</b>	<b>44,7%</b>	<b>36,3%</b>	<b>16,6%</b>	<b>2,5%</b>
	OŠ	1113	47,2%	35,4%	15,6%	1,8%
	SŠ	390	37,7%	38,7%	19,2%	4,4%
Počutje mojega otroka med sošolci.	<b>VSI</b>	<b>1503</b>	<b>32,4%</b>	<b>35,2%</b>	<b>25,5%</b>	<b>6,9%</b>
	OŠ	1114	35,7%	34,7%	24,2%	5,3%
	SŠ	389	22,9%	36,5%	29,0%	11,6%
Odnos med razrednikom in učenci.	<b>VSI</b>	<b>1503</b>	<b>26,1%</b>	<b>34,1%</b>	<b>29,4%</b>	<b>10,3%</b>
	OŠ	1115	26,8%	33,6%	29,4%	10,1%
	SŠ	388	24,2%	35,6%	29,4%	10,8%
Vzgojni izzivi doma in/ali v šoli.	<b>VSI</b>	<b>1500</b>	<b>25,0%</b>	<b>37,9%</b>	<b>29,3%</b>	<b>7,9%</b>
	OŠ	1113	26,2%	38,6%	28,1%	7,0%
	SŠ	387	21,4%	35,7%	32,6%	10,3%
Neopravičena odsotnost pri pouku.	<b>VSI</b>	<b>1500</b>	<b>28,1%</b>	<b>15,4%</b>	<b>20,9%</b>	<b>35,7%</b>
	OŠ	1112	23,9%	13,4%	19,9%	42,8%
	SŠ	388	39,9%	21,1%	23,7%	15,2%
Disciplinske težave.	<b>VSI</b>	<b>1501</b>	<b>28,6%</b>	<b>19,8%</b>	<b>27,7%</b>	<b>23,9%</b>
	OŠ	1115	27,1%	19,7%	28,2%	25,0%
	SŠ	386	32,9%	19,9%	26,4%	20,7%
Osebnostne lastnosti otroka.	<b>VSI</b>	<b>1500</b>	<b>24,9%</b>	<b>36,2%</b>	<b>29,5%</b>	<b>9,5%</b>
	OŠ	1112	26,6%	36,7%	28,5%	8,2%
	SŠ	388	19,8%	34,8%	32,2%	13,1%
Strategije učenja in učne navade učencev.	<b>VSI</b>	<b>1502</b>	<b>20,4%</b>	<b>34,0%</b>	<b>33,6%</b>	<b>12,0%</b>
	OŠ	1114	20,8%	35,7%	31,4%	12,0%
	SŠ	388	19,3%	28,9%	39,9%	11,9%
Načrtovanje in ocena individualiziranega načrta zaradi statusa.	<b>VSI</b>	<b>1491</b>	<b>17,2%</b>	<b>18,8%</b>	<b>24,0%</b>	<b>40,0%</b>
	OŠ	1104	17,9%	18,3%	22,8%	40,9%
	SŠ	387	15,2%	20,2%	27,4%	37,2%
Problemi s posameznimi učitelji in iskanje rešitev.	<b>VSI</b>	<b>1497</b>	<b>15,7%</b>	<b>18,7%</b>	<b>34,5%</b>	<b>31,1%</b>
	OŠ	1111	14,3%	17,2%	33,9%	34,6%
	SŠ	386	19,7%	23,1%	36,0%	21,2%
Družinske razmere, ki vplivajo na učenčevo učno uspešnost in vedenje.	<b>VSI</b>	<b>1498</b>	<b>12,2%</b>	<b>15,1%</b>	<b>32,6%</b>	<b>40,1%</b>
	OŠ	1109	11,8%	15,5%	32,9%	39,8%
	SŠ	389	13,4%	13,9%	31,9%	40,9%
Motivacija za učenje.	<b>VSI</b>	<b>1498</b>	<b>19,2%</b>	<b>31,8%</b>	<b>31,0%</b>	<b>18,0%</b>
	OŠ	1111	19,4%	33,0%	29,6%	18,0%
	SŠ	387	18,9%	28,2%	34,9%	18,1%
Vprašanja odraščanja.	<b>VSI</b>	<b>1498</b>	<b>14,0%</b>	<b>23,9%</b>	<b>34,4%</b>	<b>27,7%</b>
	OŠ	1110	13,6%	24,1%	35,4%	26,9%
	SŠ	388	15,2%	23,5%	31,4%	29,9%
	<b>VSI</b>	<b>1497</b>	<b>17,6%</b>	<b>29,3%</b>	<b>32,7%</b>	<b>20,5%</b>

Kako pogosto se o spodnjih vsebinah pogovarjate z razrednikom?		n	vedno (na vseh srečanjih)	pogosto	redko	nikoli
Uporaba sodobnih tehnologij (pametni telefoni, tablični računalnik) pri pouku in doma.	OŠ	1109	15,5%	29,4%	33,1%	22,0%
	SŠ	388	23,5%	28,9%	31,4%	16,2%
Drugo	<b>VSI</b>	<b>299</b>	<b>17,7%</b>	<b>17,4%</b>	<b>18,1%</b>	<b>46,8%</b>
	OŠ	226	17,7%	15,5%	18,6%	48,2%
	SŠ	73	17,8%	23,3%	16,4%	42,5%

Starše smo spraševali, kako pogosto se o različnih naštetih vsebinah pogovarjajo z razrednikom. Naštetih je bilo 15 različnih možnosti, ki so jih starši ovrednotili na lestvici: *vedno* (na vseh srečanjih), *pogosto*, *redko* in *nikoli*. Splošna ugotovitev je, da so odgovori staršev razpršeni.

Več kot polovica staršev se z razrednikom vedno, na vseh srečanjih, ali pa pogosto, pogovarja o:

- učnih dosežkih in učnem uspehu,
- sodelovanju učencev pri pouku,
- počutju otroka med sošolci, pri čemer je več takih med starši osnovnošolcev,
- odnosih med razrednikom in učenci,
- vzgojnih izzivih doma in/ali v šoli,
- osebnostnih lastnosti otroka in
- strategijah učenja ter učnih navadah učencev

Nekaj manj kot polovica staršev pa se z razrednikom vedno, na vseh srečanjih, ali pa pogosto, pogovarja o:

- motivaciji za učenje,
- disciplinskih težavah in
- neopravičeni odsotnosti pri pouku, pri čemer je več takih staršev srednješolcev.

Več kot polovica staršev se z razrednikom redko ali pa nikoli pogovarja o:

- strategijah učenja in učnih navadah učencev,
- načrtovanju in oceni individualiziranega načrta zaradi statusa,
- problemih s posameznimi učitelji in iskanju rešitev,
- družinskih razmerah, ki vplivajo na učenčevo učno uspešnost in vedenje,
- vprašanih odraščanja in
- uporabi sodobnih tehnologij (pametni telefoni, tablični računalnik) pri pouku in doma.

Ugotovimo lahko, da so v ospredju teme, ki so povezane s šolskim uspehom otrok in mladostnikov ter teme, ki se nanašajo na njihovo vedenje in obnašanje. Manj pa so v ospredju teme, ki se nanašajo na osebnostne značilnosti otrok in družinske razmere, iz katerih izhajajo.

Med starši osnovnošolcev in starši srednješolcev so se pokazale naslednje razlike glede pogostosti vsebin, o katerih se pogovarjajo z razrednikom. Starši osnovnošolcev (47,2 %) se statistično pomembno ( $\chi^2 = 16,635$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,001$ ) bolj pogosto kot starši srednješolcev (37,7 %) z razredniki *vedno, na vseh srečanjih*, pogovarjajo o sodelovanju učencev pri pouku. Podobno velja pri trditvi, ki se nanaša na počutje otroka med sošolci. Tudi tu se *vedno, na vseh srečanjih*, z razredniki pogovarja več staršev osnovnošolcev (35,7 %) kot pa staršev srednješolcev (22,9 %). Razlika je statistično pomembna ( $\chi^2 = 33,954$ ;  $df = 3$ ;  $p < 0,001$ ).

Statistično pomembne razlike ( $\chi^2 = 14,413$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,002$ ) med starši učencev v osnovni šoli (26,6 %) v primerjavi s starši dijakov v srednji šoli (19,8 %) so se pokazale tudi pri trditvi, da se starši z razredniki *vedno, na vseh srečanjih*, pogovarjajo o osebnostnih lastnostih otroka.

Več staršev osnovnošolcev (38,6 %) kot srednješolcev (35 %) se z razredniki *pogosto* pogovarja o vzgojnih izzivih doma in/ali v šoli. Tudi ta razlika je statistično pomembna:  $\chi^2 = 9,278$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,026$ .

Statistično pomembno ( $\chi^2 = 10,540$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,014$ ) manj staršev učencev v osnovni šoli (31,4 %) kot staršev dijakov v srednji šoli se *redko* (39,9 %) pogovarja o strategijah učenja in učnih navadah.

Obratno pa se izkaže pri postavki neopravičena odsotnost pri pouku. O tem se *vedno, na vseh srečanjih* z razrednikom pričakovano pogovarja več staršev srednješolcev (39,9 %) kot pa staršev osnovnošolcev (23,9 %). Tudi ta razlika je statistično pomembna:  $\chi^2 = 100,961$ ;  $df = 3$ ;  $p < 0,001$ .

Statistično pomembnejši ( $\chi^2 = 27,232$ ;  $df = 3$ ;  $p < 0,001$ ) delež staršev dijakov (19,7 %) kot staršev učencev (14,3 %) se *vedno, na vseh srečanjih* z razredniki pogovarja o problemih povezanih s posameznimi učitelji in iskanju rešitev.

Podobno velja tudi za trditev, ki se nanaša na uporabo sodobnih tehnologij (pametni telefoni, tablični računalnik) pri pouku in doma. Tudi tu so statistično pomembne razlike ( $\chi^2 = 15,250$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,002$ ) med starši učencev (15,5 %) in starši dijakov (23,5 %). Večji delež slednjih se *vedno, na vseh srečanjih*, z razrednikom pogovarja tudi o tem.

Sklenemo lahko, da se kaže kar nekaj razlik glede tem, o katerih se pogovarjajo razredniki s starši učencev in starši dijakov. Starši osnovnošolcev so bolj usmerjeni v vsebine, povezane s celostnim razvojem otroka, npr. sodelovanje učenca pri pouku, počutje med poukom in osebnostne lastnosti ter vzgojni izzivi. To lahko verjetno razumemo kot posledico specifičnih razvojnih značilnosti otrok v osnovnošolskem obdobju in vloge staršev ter razrednikov ob tem. Oboji, tako starši kot razredniki, so v tem obdobju še pomembno vpeti v razvoj otroka.

Starši dijakov pa se z razredniki pogosteje pogovarjajo o vzgojno-disciplinskih vprašanjih, kot je npr. opravičevanje odsotnosti, pa tudi o učnih strategijah in odnosih z učitelji ter uporabi sodobnih tehnologij. V tej razliki se morda kaže premik dijakov v večji samostojnosti in vse manjši vlogi staršev pri socialnem in osebostnem razvoju mladostnika. Zdi se, da je v srednji šoli razrednik vse bolj organizator učnega procesa, manj pa se pogovori med starši in razredniki nanašajo na mladostnikovo počutje in osebostni razvoj.

25 staršev je pod opcijo drugo dopisalo odgovore, ki jih lahko, kljub razpršenosti, razporedimo, v naslednje tri kategorije:

- Vprašanja na ravni razreda: *»nasilje v šoli, razredu«*; *»o nesramnosti in grdem obnašanju med otroci«*; *»slabi odnosi med puncami v razredu«*; *»sodelovanje med poukom pri ostalih učiteljih«*; *»na splošno o celem razredu.«*
- Individualne težave otrok: *»ocena«*; *»stiska, animoznost«*; *»zdravstveno stanje otroka, samostojnost, domače naloge ... «*.
- Vprašanja na ravni šole in sistema: *»neodzivnost učiteljev«*; *»šolska prehrana«*.

### **Ovire za sodelovanje s starši s perspektive razrednikov**

V nadaljevanju so najprej predstavljeni odgovori razrednikov, nato staršev, sledi pa še primerjava njihovih odgovorov.

Tabela 116: Ovire pri sodelovanju razrednika s starši

Ovire pri sodelovanju s starši		n	ne ovira	srednje ovira	zelo ovira	Ne morem oceniti.
Prenašanje odgovornosti za učenje in vzgojo na učitelje;	VSI	354	11,6%	51,7%	33,3%	3,4%
	OŠ	269	9,3%	53,5%	33,5%	3,7%
	SŠ	85	18,8%	45,9%	32,9%	2,4%
podcenjevanje in nespoštljivost s strani staršev;	VSI	354	24,0%	35,9%	32,8%	7,3%
	OŠ	269	24,5%	33,1%	34,6%	7,8%
	SŠ	85	22,4%	44,7%	27,1%	5,9%
slabo medsebojno poznavanje in nepoznavanje razmer v družini;	VSI	353	15,9%	59,5%	18,1%	6,5%
	OŠ	268	16,4%	59,3%	17,5%	6,7%
	SŠ	85	14,1%	60,0%	20,0%	5,9%
slaba komunikacija (starši me ne slišijo, slab pretok informacij);	VSI	354	20,3%	51,1%	24,3%	4,2%
	OŠ	269	19,3%	50,9%	24,9%	4,8%
	SŠ	85	23,5%	51,8%	22,4%	2,4%
jezikovne in kulturne razlike;	VSI	353	45,3%	31,4%	16,7%	6,5%
	OŠ	268	42,9%	32,5%	19,0%	5,6%
	SŠ	85	52,9%	28,2%	9,4%	9,4%



OVIRE pri sodelovanju s starši		n	ne ovira	srednje ovira	zelo ovira	Ne morem oceniti.
moja preobremenjenost;	<b>VSI</b>	<b>354</b>	<b>36,2%</b>	<b>47,2%</b>	<b>14,7%</b>	<b>2,0%</b>
	OŠ	269	34,9%	47,6%	16,0%	1,5%
	SŠ	85	40,0%	45,9%	10,6%	3,5%
preobremenjenost staršev;	<b>VSI</b>	<b>354</b>	<b>14,4%</b>	<b>62,1%</b>	<b>16,4%</b>	<b>7,1%</b>
	OŠ	269	13,4%	64,3%	15,2%	7,1%
	SŠ	85	17,6%	55,3%	20,0%	7,1%
doseданje slabe izkušnje s starši;	<b>VSI</b>	<b>353</b>	<b>52,1%</b>	<b>34,8%</b>	<b>5,1%</b>	<b>7,9%</b>
	OŠ	268	53,0%	34,0%	6,0%	7,1%
	SŠ	85	49,4%	37,6%	2,4%	10,6%
nenehno kritiziranje učiteljev s strani staršev;	<b>VSI</b>	<b>353</b>	<b>28,0%</b>	<b>39,7%</b>	<b>26,9%</b>	<b>5,4%</b>
	OŠ	268	24,6%	41,0%	29,1%	5,2%
	SŠ	85	38,8%	35,3%	20,0%	5,9%
uporaba eAsistenta ali Lo.Polisa;	<b>VSI</b>	<b>354</b>	<b>68,9%</b>	<b>24,0%</b>	<b>3,4%</b>	<b>3,7%</b>
	OŠ	269	67,7%	24,9%	3,7%	3,7%
	SŠ	85	72,9%	21,2%	2,4%	3,5%
delovanje v skladu z vsemi formalnimi predpisi (zakoni, pravilniki).	<b>VSI</b>	<b>351</b>	<b>39,0%</b>	<b>39,6%</b>	<b>16,5%</b>	<b>4,8%</b>
	OŠ	267	38,2%	40,8%	17,2%	3,7%
	SŠ	84	41,7%	35,7%	14,3%	8,3%
Drugo	<b>VSI</b>	<b>20</b>	<b>50,0%</b>	<b>25,0%</b>	<b>10,0%</b>	<b>15,0%</b>
	OŠ	14	50,0%	28,6%	0,0%	21,4%
	SŠ	6	50,0%	16,7%	33,3%	0,0%

Razredniki so na tristopenjski lestvici (*ne ovira*, *srednje ovira* in *zelo ovira*) ovrednotili enajst naštetih ovir pri sodelovanju s starši. Izbrali so lahko tudi odgovor *Ne morem oceniti*.

Okoli tretjino (33,3 %) razrednikov pri sodelovanju s starši zelo ovira oz. polovico (51,7 %) srednje ovira prenašanje odgovornosti za učenje in vzgojo na učitelje. Okoli tretjino jih zelo ovira (32,8 %) oz. srednje ovira (35,9 %) podcenjevanje in nespoštljivost s strani staršev. Več kot četrtno razrednikov (26,9 %) zelo ovira nenehno kritiziranje učiteljev s strani staršev. Dve desetini (39,7 %) to ovira srednje. Razredniki v osnovnih šolah v večji meri kot razredniki v srednjih šolah navajajo, da nenehno kritiziranje s strani staršev ovira njihovo sodelovanje. Razlike so statistično pomembne ( $\chi^2 = 7,186$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,028$ ).

Slabo četrtno razrednikov (24,3 %) pa zelo ovira oz. še nekaj več kot polovico (51,1 %) srednje ovira slaba komunikacija (starši me ne slišijo, slab pretok informacij).

Nekaj manj kot eno petino razrednikov pa ovira še slabo medsebojno poznavanje in nepoznavanje razmer v družini. To zelo ovira 18,1 % razrednikov, skoraj dve tretjini (59,5 %) pa srednje ovira.

Razrednikov pa ne ovira uporaba eAsistenta ali Lo.Polisa. Tako jih je odgovorilo več kot dve tretjini (68,9 %), hkrati pa je četrtnina (24 %) odgovorilo, da jih to srednje ovira. Polovico razrednikov (52,1 %) ne ovirajo dosedanje slabe izkušnje s starši, čeprav hkrati 34,8 % razrednikov ocenjuje, da jih to srednje ovira.

45 % razrednikov niti ne ovirajo jezikovne in kulturne razlike. Hkrati pa kar velik delež razrednikov (16,7 %) ocenjuje, da jih zelo ovirajo oz. še skoraj tretjina (31,4 %), da jih srednje ovira.

Da jih srednje ovira preobremenjenost staršev, meni nekaj več kot tri petine staršev (62,1 %). Delež tistih, ki jih to ne ovira (14,4 %) in tistih, ki jih to zelo ovira (16,4 %), pa je skoraj enakovredno porazdeljen.

Skoraj polovica razrednikov (47,2 %) kot oviro, ki jih srednje ovira, prepozna lastno preobremenjenost. Hkrati pa jih nekaj manj kot dve petini (36,2 %) odgovori, da to ni ovira. Za 14,7 % pa jih to zelo ovira.

Da jih ne ovira (39 %) oz. da jih srednje ovira (39,6 %) so v podobnem deležu odgovorili razredniki pri trditvi delovanje v skladu z vsemi formalnimi predpisi (zakoni, pravilniki). Zanimivo pa je, da kar velik delež razrednikov (16,5 %) ugotavlja, da jih delovanje v skladu z vsemi formalnimi predpisi (zakoni, pravilniki) zelo ovira.

Ugotovimo lahko, da razredniki prepoznavajo številne ovire pri sodelovanju s starši. Po njihovem mnenju so največje ovire pri sodelovanju s starši prelaganje odgovornosti na učitelje, podcenjevanje in nespoštljivost s strani staršev, nenehno kritiziranje razrednikov s strani staršev, slaba komunikacija ter slabo medsebojno poznavanje in poznavanje razmer v družini. Primerjava odgovorov med razredniki osnovnih in srednjih šol pokaže, da so v svojih ocenah dokaj poenoteni. Statistično pomembna razlika se je namreč pokazala le pri eni trditvi, ki se nanaša na nenehno kritiziranje razrednikov s strani staršev. To oviro v večji meri prepoznavajo razredniki v osnovni šoli kot razredniki v srednji šoli, kar je verjetno posledica vse večje samostojnosti otrok in mladostnikov, zaradi česar se starši manj vključujejo v razrednikovo delo. Sklepamo lahko, da so osnovnošolski razredniki pogostejše in intenzivnejše v stiku s starši kot srednješolski razredniki.

Razrednike srednje ovira preobremenjenost staršev in tudi njihova lastna preobremenjenost. Ne ovira oz. srednje ovira pa jih delovanje v skladu s formalnimi pogoji. Razrednikov ne ovirajo e-podpora šoli, dosedanje slabe izkušnje s starši ter jezikovne in kulture razlike.

Podobno vprašanje smo zastavili tudi staršem.

**FF**UNIVERZA  
V LJUBLJANIFilozofska  
fakulteta

Tabela 117: Ovire pri sodelovanju med starši in razredniki

V kolikšni meri spodaj navedeno ovira vaše sodelovanje z razrednikom?		n	ne ovira	srednje ovira	zelo ovira	Ne morem oceniti.
Prenašanje odgovornosti za učenje in vzgojo na starše.	<b>VSI</b>	<b>1500</b>	<b>63,0%</b>	<b>17,7%</b>	<b>7,1%</b>	<b>12,2%</b>
	OŠ	1112	61,6%	20,0%	7,7%	10,7%
	SŠ	388	67,0%	11,1%	5,4%	16,5%
Podcenjevanje in nespoštljivost s strani razrednika.	<b>VSI</b>	<b>1494</b>	<b>67,1%</b>	<b>8,2%</b>	<b>10,7%</b>	<b>14,1%</b>
	OŠ	1107	67,8%	9,2%	10,6%	12,4%
	SŠ	387	64,9%	5,2%	11,1%	18,9%
Slabo medsebojno poznavanje in nepoznavanje razmer v družini.	<b>VSI</b>	<b>1488</b>	<b>67,9%</b>	<b>13,0%</b>	<b>4,9%</b>	<b>14,2%</b>
	OŠ	1101	68,8%	13,4%	4,7%	13,1%
	SŠ	387	65,1%	12,1%	5,4%	17,3%
Slaba komunikacija (neodzivnost, razrednik me ne sliši, slab pretok informacij).	<b>VSI</b>	<b>1494</b>	<b>65,9%</b>	<b>10,0%</b>	<b>12,6%</b>	<b>11,6%</b>
	OŠ	1108	66,1%	10,6%	13,1%	10,2%
	SŠ	386	65,3%	8,0%	11,1%	15,5%
Jezikovne in kulturne razlike.	<b>VSI</b>	<b>1493</b>	<b>78,8%</b>	<b>6,0%</b>	<b>3,6%</b>	<b>11,6%</b>
	OŠ	1105	79,6%	6,0%	3,5%	10,9%
	SŠ	388	76,5%	5,9%	3,9%	13,7%
Preobremenjenost razrednika.	<b>VSI</b>	<b>1496</b>	<b>61,4%</b>	<b>17,0%</b>	<b>6,0%</b>	<b>15,6%</b>
	OŠ	1108	61,2%	17,5%	6,1%	15,2%
	SŠ	388	62,1%	15,5%	5,7%	16,8%
Preobremenjenost staršev.	<b>VSI</b>	<b>1492</b>	<b>56,2%</b>	<b>26,2%</b>	<b>9,7%</b>	<b>7,9%</b>
	OŠ	1105	54,5%	27,8%	10,3%	7,4%
	SŠ	387	61,0%	21,7%	8,0%	9,3%
Dosedanje slabe izkušnje z razredniki.	<b>VSI</b>	<b>1488</b>	<b>72,6%</b>	<b>10,8%</b>	<b>5,0%</b>	<b>11,5%</b>
	OŠ	1102	73,1%	10,8%	5,1%	11,0%
	SŠ	386	71,2%	10,9%	4,9%	13,0%
Nenehno kritiziranje staršev s strani razrednika.	<b>VSI</b>	<b>1492</b>	<b>66,8%</b>	<b>9,2%</b>	<b>8,4%</b>	<b>15,5%</b>
	OŠ	1104	67,1%	9,4%	8,6%	14,9%
	SŠ	388	65,7%	8,8%	8,0%	17,5%
Uporaba eAsistenta ali Lo.Polisa.	<b>VSI</b>	<b>1489</b>	<b>79,4%</b>	<b>9,1%</b>	<b>3,2%</b>	<b>8,3%</b>
	OŠ	1103	78,3%	9,7%	3,2%	8,8%
	SŠ	386	82,6%	7,5%	3,1%	6,7%
Delovanje v skladu z vsemi formalnimi predpisi (zakoni, pravilniki).	<b>VSI</b>	<b>1489</b>	<b>74,7%</b>	<b>12,5%</b>	<b>3,2%</b>	<b>9,6%</b>
	OŠ	1103	74,7%	12,9%	2,9%	9,5%
	SŠ	386	74,9%	11,4%	3,9%	9,8%
Neenakovredna obravnava staršev.	<b>VSI</b>	<b>1485</b>	<b>63,1%</b>	<b>12,0%</b>	<b>9,0%</b>	<b>15,9%</b>
	OŠ	1099	63,2%	12,7%	9,9%	14,1%
	SŠ	386	62,7%	9,8%	6,5%	21,0%
Neenakovredna obravnava učencev.	<b>VSI</b>	<b>1489</b>	<b>58,4%</b>	<b>12,7%</b>	<b>13,4%</b>	<b>15,5%</b>
	OŠ	1102	58,7%	13,9%	13,8%	13,6%

V kolikšni meri spodaj navedeno ovira vaše sodelovanje z razrednikom?		n	ne ovira	srednje ovira	zelo ovira	Ne morem oceniti.
	SŠ	387	57,4%	9,3%	12,4%	20,9%
Drugo	VSI	310	43,9%	6,1%	5,8%	44,2%
	OŠ	227	47,6%	5,7%	5,7%	41,0%
	SŠ	83	33,7%	7,2%	6,0%	53,0%

Starši so, podobno kot razredniki, na tristopenjski lestvici (ne ovira, srednje ovira in zelo ovira) ovrednotili 13 ovir, torej dve postavki več kot razredniki. Pri starših sta bili dodani še dve oviri: Neenakovredna obravnava staršev in Neenakovredna obravnava učencev.

V nadaljevanju najprej povzemamo rezultate, ki izhajajo iz vprašalnika za starše, na koncu pa sledi še izpostavitve tistih ovir, pri katerih smo identificirali statistično pomembne razlike med odgovori razrednikov in staršev.

Na splošno so starši odgovorili, da jih naštetih v tabeli *ne ovira*. Tri četrtine in več jih je ta odgovor izbralo pri sledečih postavkah: uporaba eAsistenta ali Lo.Polisa (79,4 %), jezikovne in kulturne razlike (78,8 %) ter delovanje v skladu z vsemi formalnimi predpisi (zakoni, pravilniki) (74,7 %). Ugotovimo lahko, da se ta ugotovitev sklada s tem, kar smo ugotovili tudi za razrednike. Tudi njim naštetih ne predstavlja ovire.

Okoli dve tretjini in več staršev je odgovorilo, da jih *ne ovirajo* dosedanje slabe izkušnje z razredniki (72,6 %), slabo medsebojno poznavanje in nepoznavanje razmer v družini (67,9 %), podcenjevanje in nespoštljivost s strani razrednika (67,1 %) in nenehno kritiziranje staršev s strani razrednika (66,8 %).

Več kot četrtina staršev je odgovorila, da jih *srednje ovira* lastna preobremenjenost oz. preobremenjenost staršev. Še 17,7 % staršev je odgovorilo, da jih *srednje ovira* prenašanje odgovornosti za učenje in vzgojo na starše in še 17 % preobremenjenost razrednika.

Okoli desetino staršev pa *zelo ovira* neenakovredna obravnava učencev (12,7 %) in staršev (9 %), slaba komunikacija (neodzivnost, razrednik me ne sliši, slab pretok informacij) (12,6 %) in podcenjevanje in nespoštljivost s strani razrednika (10,7 %).

Statistično pomembne razlike so se pokazale pri dveh ovirah. Prva je prenašanje odgovornosti za učenje in vzgojo na starše ( $\chi^2 = 15,768$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,001$ ). Da jih to zelo ovira, je odgovorilo več staršev srednješolcev (67 %) kot staršev osnovnošolcev (61,6 %). Da jih to ovira srednje, pa je odgovorilo več staršev osnovnošolcev (20,0 %) kot srednješolcev (11,1 %).

Druga ovira, kjer so se izkazale statistično pomembne razlike ( $\chi^2 = 7,732$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,021$ ), pa je preobremenjenost staršev. Tudi tu podatki kažejo, da to v večjem deležu zelo ovira starše srednješolcev (61 %) kot pa starše osnovnošolcev (54,5 %). Srednje ovira pa večji delež staršev osnovnošolcev (27,8 %) kot staršev srednješolcev (21,7 %).

Ugotovimo lahko, da so ovire, ki vplivajo na sodelovanje staršev z razredniki v srednji meri povezane z lastno obremenjenostjo staršev, pa tudi, po oceni staršev, s preobremenjenostjo razrednikov. Manjši, a kljub temu zaskrbljujoč delež staršev, pa zelo ovira občutek neenakovredne obravnave učencev, slaba komunikacija ter podcenjevanje in nespoštljivost s strani razrednika.

Staršev pri sodelovanju z razredniki ne ovira uporaba eAsistenta ali Lo.polisa, niti delovanje razrednika v skladu z vsemi formalnimi predpisi. Podatki nakazujejo, da imajo starši srednješolcev več težav z nespoštljivostjo in preobremenjenostjo, starši osnovnošolcev pa so bolj obremenjeni z lastno odgovornostjo za vzgojo.

Starši so lahko izbrali tudi možnost *Ne morem oceniti*. Ta odgovor je vsak deveti starš izbral pri šestih ovirah: neenaka obravnava staršev (15,9 %); preobremenjenost razrednika (15,6 %); nenehno kritiziranje staršev s strani razrednika (15,5 %); neenakovredna obravnava učencev (15,5 %); jezikovne in kulturne razlike (11,6 %) in dosedanje slabe izkušnje z razredniki (11,5 %).

V vsebinskem smislu gre za ovire, ki so povezane z bolj specifičnimi izkušnjami staršev z razredniki (*neenakovredna obravnava učencev, nenehno kritiziranje staršev s strani razrednika, dosedanje slabe izkušnje z razredniki*) ali pa z dejavniki, ki niso enako prisotni pri vseh (*jezikovne in kulturne razlike, preobremenjenost razrednika*). Višji delež odgovora *Ne morem oceniti* lahko tako razumemo kot pokazatelj tega, da se te ovire ne pojavljajo univerzalno, temveč so posamične in odvisne od konteksta posameznega razreda ali odnosa med razrednikom in starši. Zato je še posebej pomembno, da so razredniki pozorni tudi na to, kako jih zaznavajo posamezni starši. Medtem ko za večino nekaj morda ni ovira, je lahko za nekoga ključen dejavnik nezaupanja in zmanjšane pripravljenosti za sodelovanje. Ker pa je v prvi vrsti odgovornost za dobre odnose na razrednikih, to pomeni še dodaten razlog za to, da morajo biti v odnosu do staršev čim bolj pozorni na enakovredno obravnavo vseh in občutljivi za raznolikost starševskih ozadij, saj lahko že posamezni negativni primeri močno zaznamujejo odnos s celotno skupino staršev.

Poglavje zaključujemo s primerjavo odgovorov med razredniki in starši. Primerjava zaznava posameznih dejavnikov kot ovir pri sodelovanju med starši in razredniki pokaže, da so posamezni dejavniki za razrednike prej ovira pri sodelovanju kot ne, medtem ko velika večina staršev posameznih dejavnikov ni prepoznala kot ovir pri

sodelovanju. V zaznavi posameznih ovir se starši in razredniki statistično pomembno razlikujejo pri postavkah:

- prenašanje odgovornosti za učenje in vzgojo na starše oziroma učitelje ( $\chi^2 = 414,533$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,001$ ).  
Da jih to zelo ovira, je odgovorila tretjina razrednikov (33,3 %), da jih srednje ovira pa polovica (51,7 %). Da jih to ne ovira, pa je odgovorilo 63 % staršev.
- Podcenjevanje in nespoštljivost s strani razrednika oziroma staršev ( $\chi^2 = 329,705$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,001$ ).  
Da jih podcenjevanje in nespoštljivost zelo (32,8 %) oziroma srednje ovira (35,9 %) je odgovorilo okoli tretjine razrednikov in le okoli desetino staršev. Da jih to ne ovira, je odgovorila dve tretjini staršev (67,1 %) in le slaba četrtnina razrednikov (24 %).
- Slabo medsebojno poznavanje in nepoznavanje razmer v družini ( $\chi^2 = 454,902$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,001$ ).  
Slabo medsebojno poznavanje in nepoznavanje razmer v družini srednje ovira tri petine razrednikov (59,5 %), ne ovira pa več kot dve tretjini staršev (67,9 %). Hkrati še skoraj petino razrednikov (18,1 %) to zelo ovira. Med starši je takih manj kot 5 %.
- Slaba komunikacija (neodzivnost, slab pretok informacij) ( $\chi^2 = 381,190$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,001$ ).  
Več kot polovico razrednikov (51,1 %) srednje ovira oz. skoraj četrtno (24,3 %) zelo ovira slaba komunikacija. Za skoraj dve tretjini staršev (65,9 %) to ni ovira.
- Jezikovne in kulturne razlike ( $\chi^2 = 284,735$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,001$ ).  
Jezikovne in kulturne razlike so ovira le za peščico staršev. Skoraj tretjini razrednikom (31,4 %) pa to predstavlja srednjo oviro, še 16,7 % pa to zelo ovira.
- Preobremenjenost razrednika ( $\chi^2 = 154,648$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,001$ ).  
Preobremenjenost razrednika tri petine staršev (61,4 %) ne zaznava kot oviro, skoraj polovici razrednikov (47,2 %) pa lastna preobremenjenost predstavlja srednjo oviro.
- Preobremenjenost staršev ( $\chi^2 = 225,530$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,001$ ).  
Da njihova preobremenjenost ni ovira, meni več kot polovica staršev (56,2 %). Tri petine razrednikov pa ocenjuje, da jih to srednje ovira (62,1 %) oz. še 16,4 % to zelo ovira.
- Dosedanje slabe izkušnje z razredniki oziroma starši ( $\chi^2 = 120,889$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,001$ ).  
Dosedanje medsebojne slabe izkušnje ne prepozna kot oviro skoraj tri četrtine staršev (72,6 %) in le malo čez polovico razrednikov (52,1 %). Tretjino razrednikov (34,8 %) to ovira srednje.
- Nenehno kritiziranje staršev s strani razrednika oziroma razrednika s strani staršev ( $\chi^2 = 303,727$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,001$ ).

Medsebojno kritiziranje zelo ovira četrtno razrednikov (26,9 %). Še skoraj dve petini razrednikov (39,7 %) to srednje ovira. Da jih to ne ovira, na drugi strani ocenjuje dve tretjini staršev.

- Uporaba eAsistenta ali lo.Polisa ( $\chi^2 = 54,635$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,001$ ).  
Uporabo e-podpore šoli skoraj četrtna razrednikov dojema kot srednjo oviro, med starši pa je takšnih le peščica.
- Delovanje v skladu z vsemi formalnimi predpisi (zakoni, pravilniki) ( $\chi^2 = 251,752$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,001$ ).

Za skoraj dve petini razrednikov je delovanje v skladu z vsemi formalnimi predpisi srednja ovira, za skoraj tri četrtine staršev pa to ni ovira.

Sklenemo lahko, da se pri zaznavi ovir pri medsebojnem sodelovanju pokažejo pomembna odstopanja med razredniki in starši. Medtem ko večina staršev večine dejavnikov ne prepozna kot ovire, razredniki iste dejavnike pogosto ocenjujejo kot srednje ali celo izrazite ovire pri sodelovanju. Največje razlike med razredniki in starši se kažejo pri področjih, ki so povezana z vsakodnevnim pedagoškim delom razrednika, npr. prenašanje odgovornosti za učenje in vzgojo, slabo medsebojno poznavanje, komunikacija, medsebojno kritiziranje in nespoštljivost. Našteto več kot polovica razrednikov prepozna kot oviro, večina staršev pa ne. To morda nakazuje, da imajo razredniki v sodelovanju s starši pogosto občutek enostranske obremenjenosti in pomanjkanja podpore, medtem ko starši teh obremenitev ne zaznajo ali jih ne povezujejo s kakovostjo sodelovanja.

Morda je posebej zanimivo razhajanje pri jezikovnih in kulturnih razlikah, ki jih starši skoraj ne prepoznavajo kot izziv, za razrednike pa pomenijo konkretno oviro. Verjetno je jezikovna in kulturna razlika le za peščico staršev specifična osebna okoliščina in zato večina tega niti ne more razumeti kot ovir.

Prav tako se razredniki pogosteje kot starši sklicujejo na preobremenjenost – tako lastno kot tudi staršev. To morda kaže na različno predstavo o tem, kdo nosi glavno breme sodelovanja. Kot je bilo že zapisano, so razredniki v odnosu s starši strokovnjaki in zato je pretežni del odgovornosti in skrbi za dobre medsebojne odnose na njihovi strani.

Manjša, a statistično pomembna razhajanja se pojavljajo tudi pri zaznavi dosedanjih slabih izkušenj ter delovanja v skladu s formalnimi predpisi, kjer prav tako starši vidijo manj težav kot razredniki. Tudi to razliko lahko pojasnimo s tem, da se starši praviloma v času šolanja svojih otrok srečajo le z nekaj razredniki, razredniki pa, na drugi strani, se v svoji poklicni karieri, srečajo z veliko in zelo različnimi starši.

Razlika v odgovorih med enimi in drugimi se je pokazala tudi pri uporabi e-podpore šoli (eAsistent ali Lo.Polis). Zdi se, da je večji delež razrednikov, ki to razumejo kot

oviro, povezan z morebitno dodatno administrativno obremenitvijo, ki jo lahko v njihovo delo vnaša povečana količina e-komunikacije preko teh tehnoloških rešitev.

Ugotovimo lahko torej določeno stopnjo asimetrije v zaznavanju ovir. Razredniki jih prepoznavajo več in so zanje bolj obremenjujoče, kot pa smo to zaznali pri starših. Ta razkorak lahko vodi tudi v nerazumevanje in neskladja v medsebojnih pričakovanjih, ki je bistveno bolj izrazit, kot pa se je to nakazovalo v raziskavi *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši* (Kalin idr. 2009). Tako učitelji kot starši so v največji meri navedli, da ni ovir za njihovo medsebojno sodelovanje. Učitelji so kot največjo oviro prepoznali preobremenjenost staršev, poleg tega pa so zaznali tudi prenašanje krivde na učitelje s strani staršev in slabo medsebojno poznavanje. Tudi za starše je najpogostejša ovira bila slabo medsebojno poznanje in njihova lastna preobremenjenost. Nenehno kritiziranje otroka so kot najpogostejšo oviro prepoznali starši z osnovnošolsko in poklicno izobrazbo, na splošno pa so več ovir v sodelovanju z učitelji zaznali starši z višjo izobrazbo (prav tam, str. 192).

## Medsebojno sodelovanje razrednikov in učencev

### Medsebojno razumevanje

Pri učencih in dijakih nas je zanimalo, kako dobro se razumejo s svojim razrednikom. V tabeli 118 so prikazani njihovi odgovori, ki kažejo, da se večina učencev dobro ali zelo dobro razume s svojimi razredniki. Oceno »dobro« in »zelo dobro« skupaj je podalo 82,2 % učencev in 84,4 % dijakov. Ti rezultati se skladajo tudi s pričakovanji učencev in dijakov do njihovih razrednikov, in kažejo na to, da je razumevanje med učenci/dijaki in njihovimi razredniki dokaj visoko.

Tabela 118: Ocena razumevanja z razrednikom

Kako bi ocenil, da se razumeš s svojim razrednikom?	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Zelo slabo.	33	2,6%	32	3,0%	1	0,4%
Slabo.	36	2,8%	23	2,2%	13	5,8%
Niti dobro niti slabo.	154	12,1%	133	12,6%	21	9,4%
Dobro.	531	41,6%	454	43,2%	77	34,4%
Zelo dobro.	522	40,9%	410	39,0%	112	50,0%
<b>Skupaj</b>	<b>1276</b>	<b>100,0%</b>	<b>1052</b>	<b>100,0%</b>	<b>224</b>	<b>100,0%</b>

Učenci in dijaki so ocenili še stopnjo medsebojnega razumevanja v oddelku. Tudi ti odgovori (tabela 119) kažejo ugodno sliko, saj je večina učencev in dijakov podala oceno »dobro« ali »zelo dobro« (ti dve oceni je skupaj podalo 77,1 % učencev in 79,6 % dijakov). V primerjavi s stopnjo razumevanja z razrednikom so nekoliko višji odgovori »niti dobro niti slabo«, kar lahko razložimo s tem, da je v vsakem oddelku veliko število raznolikih učencev, kjer se skupinska dinamika odvija drugače kot

dinamika odnosa med učencem in razrednikom (Košir, 2013). Ne glede na to pa je tako v odnosu do razrednika kot v odnosih v oddelku med 5 % in 7 % učencev in dijakov, ki so ocenili to razumevanje kot slabo ali zelo slabo. Pomembno je, da nas pretežno spodbudni rezultati ne zavedejo in ne spregledamo učencev oziroma oddelkov, kjer medsebojno razumevanje ni dobro. Vsekakor je smotrno potem preveriti, kakšni so razlogi za to nerazumevanje, in kaj se dogaja v teh odnosih.

Tabela 119: Ocena razumevanja v oddelku

Kako bi ocenil, da se razumete v oddelku?	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Zelo slabo.	25	2,1%	20	2,0%	5	2,3%
Slabo.	45	3,7%	34	3,4%	11	5,0%
Niti dobro niti slabo.	202	16,7%	173	17,5%	29	13,2%
Dobro.	586	48,4%	480	48,5%	106	48,2%
Zelo dobro.	352	29,1%	283	28,6%	69	31,4%
<b>Skupaj</b>	<b>1210</b>	<b>100,0%</b>	<b>990</b>	<b>100,0%</b>	<b>220</b>	<b>100,0%</b>

### **Individualni pogovori z razrednikom**

Učence in dijake smo vprašali, ali ima razrednik na urniku pogovorno uro za učence. Približno polovica udeležencev je odgovorila, da te ure nimajo na urniku, približno četrtina, da jo imajo, pri preostalih pa se sproti dogovarjajo za termin. Natančni odstotki so prikazani v tabeli 120.

Tabela 120: Pogovorna ura za učence in dijake

Ali ima tvoj razrednik pogovorno oziroma govorilno uro za učence?	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Da, imamo jo na urniku.	329	26,0%	283	27,0%	46	21,2%
Da, z učenci se sproti dogovori za termin.	261	20,6%	194	18,5%	67	30,9%
Takšne ure nimamo na urniku.	674	53,3%	570	54,4%	104	47,9%
<b>Skupaj</b>	<b>1264</b>	<b>100,0%</b>	<b>1047</b>	<b>100,0%</b>	<b>217</b>	<b>100,0%</b>

Učence in dijake, ki so na prejšnje vprašanje odgovorili nikalno, smo še nadalje vprašali, če bi si takšno uro želeli. 70,9 % si učencev in dijakov takšne ure niti ne želi, 29,1% pa je izrazilo, da bi si to želeli (tabela 121). Ti rezultati kažejo, da dijaki večinoma ne čutijo želje po individualni pogovorni uri z razrednikom, obstaja pa precejšen delež, skoraj tretjina tistih, kjer te ure ni, ki bi si jo želeli. To pomeni, da bi bilo smiselno razrednikom predlagati, da so pozorni na to, da so v oddelku učenci oziroma dijaki, ki imajo željo po individualni pogovorni uri, ki bi jo lahko organizirali.

Tabela 121: Želja za pogovorno uro z razrednikom

Pa bi si jo želel?	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Da.	195	29,1%	167	29,4%	28	27,5%
Ne.	475	70,9%	401	70,6%	74	72,5%
<b>Skupaj</b>	<b>670</b>	<b>100,0%</b>	<b>568</b>	<b>100,0%</b>	<b>102</b>	<b>100,0%</b>

**Pogostost, vsebine in način izvedbe ur oddelčnih skupnosti in pogovornih ur za učence in učenke**

***Cilj 4: Analizirati pogostosti, vsebine in način izvedbe ur oddelčnih skupnosti (razrednih ur) in pogovornih ur za učence in učenke.***

#### **Pogostost izvajanja ur oddelčnih skupnosti**

Za oceno pogostosti smo posamezne skupine udeležencev raziskave vprašali, kako so ure oddelčne skupnosti umeščene v urnik. Najprej si oglejmo odgovore razrednikov.

Tabela 122: Odgovori razrednikov o umeščenosti ur oddelčne skupnosti v urnik

Umeščenost ur oddelčne skupnosti v urnik	1. VIO OŠ		2. in 3. VIO OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Niso umeščene v urnik.	66	89,2%	1	0,5%	4	4,7%
Pol ure na teden.	3	4,1%	64	32,5%	25	29,4%
Ena ura na dva tedna.	2	2,7%	86	43,6%	15	17,6%
Ena ura teden.	3	4,1%	46	23,4%	41	48,2%
<b>Skupaj</b>	<b>74</b>	<b>100,0%</b>	<b>197</b>	<b>100,00%</b>	<b>85</b>	<b>100,0%</b>

Podatke zbrane v tabeli 122 smo razdelili v tri skupine glede na vzgojno-izobraževalno obdobje (v nadaljevanju VIO), v katerem delujejo. Predmetnik osnovne šole (Predmetnik osnovne šole, 2024) za 1. VIO ne določa posebej ur oddelčne skupnosti, zato smo to skupino obravnavali ločeno od 2. in 3. VIO osnovne šole. Zanimalo nas je, ali so ne glede na to umeščene v urnik. Odgovori kažejo, da je izvedba na šolah skladna s predmetnikom. Odgovori razrednikov v kasnejših VIO osnovne šole kažejo, da s predmetnikom določene pol ure na teden oddelčne skupnosti izvede 32,5 % razrednikov, medtem ko jih 43,6 % izvede enkrat na dva tedna. Skoraj četrtina (23,4 %) razrednikov pa izvede eno uro oddelčne skupnosti na teden. Drugačno sliko kažejo odgovori srednješolskih razrednikov, ki najpogosteje izvajajo ure oddelčne skupnosti enkrat tedensko, teh je skoraj polovica (48,2 %). Nekoliko manj jih izvede pol ure na teden, še manj pa enkrat na dva tedna.

Podobno kot razredniki so odgovarjali ravnatelji (tabela 123).

Tabela 123: Odgovori ravnateljev o umeščenosti ur oddelčne skupnosti v urnik

Umeščenost ur oddelčne skupnosti v urnik	1. VIO OŠ		2. in 3. VIO OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Niso umeščene v urnik.	102	56,7%	0	0,0%	1	2,6%
Pol ure na teden.	29	16,1%	66	36,9%	7	17,9%
Ena ura na dva tedna.	24	13,3%	85	47,5%	6	15,4%
Ena ura teden.	9	5,0%	28	15,6%	25	64,1%
Izvajajo se v okviru pouka	16	8,9%	0	0,0%	0	0,0%
<b>Skupaj</b>	<b>180</b>	<b>100,0%</b>	<b>179</b>	<b>100%</b>	<b>39</b>	<b>100,0%</b>

Analiza odgovorov ravnateljev o umeščenosti ur oddelčne skupnosti v urnik za 1. vzgojno-izobraževalno obdobje kaže, da jih več kot polovica šol (56,7 %) ne umešča v urnik. Ure oddelčne skupnosti v tem obdobju niso formalno umeščene v urnik in se izvajajo v drugačni obliki ali sploh ne. Manjši delež šol (16,1 %) predvideva pol ure na teden za ure oddelčne skupnosti, kar kaže na to, da nekatere šole vendarle vključujejo to obliko dela v minimalnem obsegu. 13,3 % šol umešča eno uro na dva tedna, kar nakazuje na redkejše, a tudi strukturirane termine za oddelčne ure, medtem ko jih samo 5 % izvaja eno uro tedensko. Pri 8,9 % šol se ure oddelčne skupnosti izvajajo v okviru rednega pouka, kar pomeni, da niso samostojen del urnika, temveč so vključene v druge pedagoške dejavnosti.

V drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju pričakovano nobena šola ne navaja, da ure oddelčne skupnosti niso umeščene v urnik ali da se izvajajo v okviru pouka. Najpogostejša oblika izvajanja je ena ura na dva tedna, kar navaja 47,5 % šol, sledi pol ure na teden z 36,9 %. Redkeje se izvaja ena ura tedensko (15,6 %).

V srednjih šolah je slika še bolj raznolika. Večina (64,1 %) jih umešča uro oddelčne skupnosti v urnik tedensko. 17,9 % šol predvideva pol ure na teden, 15,4 % pa eno uro na dva tedna. Le ena šola v srednjih šolah (2,6 %) ne umešča ur oddelčne skupnosti v urnik. Iz srednje šole se ne poroča, da bi ure oddelčne skupnosti izvajali v okviru pouka.

Tudi učenci in dijaki so v veliki meri potrdili, da so ure oddelčne skupnosti umeščene v urnik (tabela 124), neposredne primerjave glede na VIO pa niso možne, saj smo v raziskavo vključili učence od 6. razreda dalje, ne pa tudi mlajših učencev. Večina (95,3 %) učencev in dijakov je odgovorila, da so ure oddelčne skupnosti umeščene v urnik, le manjši delež pa, da niso.

Tabela 124: Odgovori učencev in dijakov o umeščenosti ur oddelčne skupnosti v urnik

Ali so razredne ure umeščene v urnik?	VSI		OŠ		SŠ	
	f	%	f	%	f	%
Da.	1219	95,3%	1009	95,6%	210	93,8%
Ne.	60	4,7%	46	4,4%	14	6,3%
<b>Skupaj</b>	<b>1279</b>	<b>100,0%</b>	<b>1055</b>	<b>100,0%</b>	<b>224</b>	<b>100,0%</b>

Potreben bi bil razmislek o umeščenosti ur oddelčne skupnosti v urnik že v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, kjer formalno niso določene, hkrati pa podatki kažejo, da več kot polovica šol v tem obdobju ur oddelčne skupnosti tudi v praksi ne umešča v urnik. Iz dosedanjih spoznanj vemo, da kakovostno ukvarjanje z oblikovanjem in vzdrževanjem oddelčne skupnosti prispeva k razvoju varnega in spodbudnega učnega okolja ter krepitvi občutka pripadnosti med učenci (Gregorčič Mrvar in Kalin, 2022). Ure oddelčne skupnosti predstavljajo priložnost za vzpostavljanje pozitivne oddelčne klime in razvijanje socialnih ter komunikacijskih spretnosti otrok. Omogočajo učencem aktivno participacijo in povezovanje z vrstniki, kar spodbuja njihovo socialno in čustveno kompetentnost ter učne uspehe. Poleg tega raziskave kažejo, da intenzivno delo z oddelčno skupnostjo zmanjšuje psihosocialne stiske učencev in izboljšuje njihov odnos do šole ter vrstnikov. Zato je umeščanje ur oddelčne skupnosti v urnik že v prvi triadi ključnega pomena za doseganje dolgoročnih vzgojnih ciljev in zagotavljanje bolj kakovostnega učnega procesa (prim. prav tam).

Nekateri ravnatelji tudi v odgovorih na odprta vprašanja v anketi (npr. spremembe v zadnjih 10 letih, pričakovanja) opozarjajo na potrebo po sistematični vključitvi ur oddelčne skupnosti v urnik. Te bi omogočile razrednikom, da celovito spremljajo socialne in vedenjske potrebe učencev ter hitro in učinkovito ukrepajo ob konfliktnih, kar od razrednikov pričakujejo ravnatelji. Ravnatelji tudi izpostavljajo, da bi razredniki s pomočjo dodatnih ur in bolj sistematičnega pristopa lažje obvladovali naraščajoče izzive, kot so vzgojne težave, kompleksne družinske dinamike in prilagajanje učencev z različnimi potrebami. Tudi podatki v sklopu analize pogojev za kakovostno opravljanje nalog razrednika (Cilj 5) kažejo, da kar 60,7 % vseh anketiranih ravnateljev meni, da na urniku ni dovolj ur za delo razrednika z oddelčno skupnostjo.

### Vsebine ur oddelčne skupnosti

V raziskavi smo tako preverjali tudi, kako pogosto razredniki vključuje posamezne vsebine, ki smo jih predlagali raziskovalci, v ure oddelčne skupnosti. Rezultati so zbrani v tabeli 125.



Tabela 125: Pogostost vključevanja dejavnosti/vsebine v ure oddelčne skupnosti v tekočem šolskem letu – odgovori razrednikov

Dejavnosti/vsebine:	n	vsako ali skoraj vsako uro odd. skupnosti	vsaj enkrat na mesec	nekajkrat v šol. letu	enkrat v šol. letu	nikoli
Razvijanje oddelčne klime (npr. medsebojno spoznavanje, oblikovanje oddelčnih pravil);	<b>VSI</b> 352	<b>48,0%</b>	<b>36,1%</b>	<b>14,5%</b>	<b>0,9%</b>	<b>0,6%</b>
	OŠ 267	52,8%	34,5%	12,0%	0,7%	0,0%
	SŠ 85	32,9%	41,2%	22,4%	1,2%	2,4%
spodbujanje osebnega razvoja učencev (npr. razvijanje odgovornosti do okolja, spodbujanje kritičnega mišljenja);	<b>VSI</b> 351	<b>46,2%</b>	<b>36,2%</b>	<b>15,4%</b>	<b>1,7%</b>	<b>0,6%</b>
	OŠ 267	48,3%	36,7%	13,5%	1,5%	0,0%
	SŠ 84	39,3%	34,5%	21,4%	2,4%	2,4%
preventivne dejavnosti za zdravo življenje (npr. pogovor o duševnih stiskah, prehrani, gibanju, odvisnosti, zdravi spolnosti);	<b>VSI</b> 352	<b>19,0%</b>	<b>37,5%</b>	<b>36,9%</b>	<b>5,7%</b>	<b>0,9%</b>
	OŠ 267	21,7%	39,7%	34,5%	4,1%	0,0%
	SŠ 85	10,6%	30,6%	44,7%	10,6%	3,5%
poklicni razvoj in nadaljnje izobraževanje (npr. spoznavanje sebe in različnih poklicev);	<b>VSI</b> 352	<b>4,0%</b>	<b>17,9%</b>	<b>49,4%</b>	<b>19,9%</b>	<b>8,8%</b>
	OŠ 267	5,2%	13,9%	50,6%	21,0%	9,4%
	SŠ 85	0,0%	30,6%	45,9%	16,5%	7,1%
učna učinkovitost posameznikov in oddelka (npr. pregled ocen, povabilo k tekmovanju);	<b>VSI</b> 352	<b>28,1%</b>	<b>40,1%</b>	<b>30,1%</b>	<b>1,4%</b>	<b>0,3%</b>
	OŠ 267	24,3%	42,7%	30,7%	1,9%	0,4%
	SŠ 85	40,0%	31,8%	28,2%	0,0%	0,0%
uvajanje v uspešno učenje (npr. razvijanje učnih strategij);	<b>VSI</b> 352	<b>19,9%</b>	<b>34,9%</b>	<b>38,1%</b>	<b>6,3%</b>	<b>0,9%</b>
	OŠ 267	21,0%	35,6%	36,7%	6,4%	0,4%
	SŠ 85	16,5%	32,9%	42,4%	5,9%	2,4%
obravnavanje aktualnih dogodkov (npr. begunska tematika, smrt v družini, samomor, naravne nesreče);	<b>VSI</b> 351	<b>5,7%</b>	<b>22,5%</b>	<b>47,9%</b>	<b>20,2%</b>	<b>3,7%</b>
	OŠ 266	6,0%	23,3%	49,6%	19,2%	1,9%
	SŠ 85	4,7%	20,0%	42,4%	23,5%	9,4%
obravnavanje disciplinskih problemov (npr. pogovor o motečem vedenju, izostajanju od pouka, načrtovanju disciplinskih ukrepov);	<b>VSI</b> 352	<b>55,4%</b>	<b>29,5%</b>	<b>11,9%</b>	<b>2,6%</b>	<b>0,6%</b>
	OŠ 267	58,8%	30,0%	9,0%	1,9%	0,4%
	SŠ 85	44,7%	28,2%	21,2%	4,7%	1,2%
pogovor o različnih dejavnostih v šoli in njihovo načrtovanje (npr. pogovor o vsebini kulturnega dogodka v organizaciji šole/oddelka).	<b>VSI</b> 343	<b>25,1%</b>	<b>41,4%</b>	<b>29,2%</b>	<b>2,9%</b>	<b>1,5%</b>
	OŠ 259	27,4%	44,4%	25,1%	2,3%	0,8%
	SŠ 84	17,9%	32,1%	41,7%	4,8%	3,6%
Drugo	<b>VSI</b> 52	<b>19,2%</b>	<b>11,5%</b>	<b>26,9%</b>	<b>1,9%</b>	<b>40,4%</b>
	OŠ 36	19,4%	13,9%	25,0%	2,8%	38,9%
	SŠ 16	18,8%	6,3%	31,3%	0,0%	43,8%

V analizi smo primerjali odgovore osnovnošolskih in srednješolskih razrednikov. Primerjava je pokazala, da so tako osnovnošolski kot srednješolski razredniki na prvo mesto po pogostosti uvrstili »obravnavanje disciplinskih problemov«, pri čemer so osnovnošolski razredniki to počeli vsako ali skoraj vsako uro oddelčne skupnosti v 58,8 %, srednješolski pa v 44,7 %, razlika pa se je pokazala kot statistično pomembna (LRT = 11,94; df = 4; p = 0,018). Tudi pri večini preostalih postavk se je pokazalo, da so razredniki iz osnovnih šol večkrat kot kolegi iz srednjih šol izbrali odgovor »vsako ali skoraj vsako uro oddelčne skupnosti«. Izstopajoča postavka, kjer so srednješolski označili višjo pogostost od osnovnošolskih, je bila »učna učinkovitost posameznikov in oddelka«. Prav tako lahko iz tabele 125 razberemo, da so srednješolski razredniki pogosteje od osnovnošolskih obravnavali poklicni razvoj in nadaljnje izobraževanje. Če pogledamo prvi dve kategoriji pogostosti skupaj (vsako ali skoraj vsako uro in vsaj enkrat na mesec), potem lahko za to postavko vidimo, da so srednješolski razredniki tako pogosto to izvajali v 30,6 %, osnovnošolski pa le v 19,1 %. Pri postavkah »uvajanje v uspešno učenje« ter »drugo« pa se razlike med obema skupinama razrednikov niso pokazale kot statistično pomembne. Tu so navedeni rezultati testov razlik za vse postavke:

- razvijanje oddelčne klime: LRT = 16,69 (df = 4; p = 0,002)
- spodbujanje osebnega razvoja učencev: LRT = 9,68 (df = 4; p = 0,046)
- preventivne dejavnosti za zdravo življenje: LRT = 20,68 (df = 4; p < 0,001)
- poklicni razvoj in nadaljnje izobraževanje:  $\chi^2 = 15,87$  (df = 4; p = 0,003)
- učna učinkovitost posameznikov in oddelka: LRT = 10,66 (df = 4; p = 0,031)
- obravnavanje disciplinskih problemov LRT = 11,94 (df = 4; p = 0,018)
- obravnavanje aktualnih dogodkov:  $\chi^2 = 11,69$  (df = 4; p = 0,020)
- pogovor o različnih dejavnostih v šoli in njihovo načrtovanje: LRT = 14,44 (df = 4; p = 0,006)
- uvajanje v uspešno učenje:  $\chi^2 = 4,31$  (df = 4; p = 0,365)
- drugo LRT = 1,59 (df = 4; p = 0,811)

Odgovore, ki so jih udeleženci navedli pod točko *drugo*, bi lahko v veliki meri uvrstili v katero od predlaganih postavk (npr. odgovor: »učna pomoč učencem« k postavki uvajanje v uspešno učenje, ali pa »pogovor o aktualni problematiki« k postavki »obravnavanje aktualnih dogodkov«). Nekaj odgovorov pa je bilo zelo splošnih, npr. maturantske zadeve.

Za razrednike je ne glede na stopnjo šolanja ura oddelčne skupnosti zelo pogosto namenjena obravnavi disciplinskih problemov. Tak rezultat lahko nakazuje potrebo po kurativnih dejavnostih – do problemov je torej že prišlo in jih je bilo potrebno obravnavati pri uri oddelčne skupnosti. To je skladno z ugotovitvami raziskave o delovanju šolske svetovalne službe (Gregorčič Mrvar idr., 2020), kjer smo ugotavljali, da je v šolah, razredih in oddelkih kurativna dejavnost pogosto prisotna. Hkrati pa smo poudarjali, da to ni trajnostna rešitev – prehod k razvojno-preventivnemu delovanju je nujen, če želimo manj disciplinskih težav, več povezanosti in bolj zdravo šolsko klimo. To

usmeritev so nakazali tudi sodelujoči osnovnošolski razredniki v pričujoči raziskavi, saj so takoj naslednjo po pogostosti označili postavko »razvijanje oddelčne skupnosti«, ki nakazuje zavedanje pomembnosti oblikovanja povezane skupnosti in na ta način posredno preprečevanja zgoraj pomenjenih disciplinskih problemov. Relativno manj pogosto pa na obeh stopnjah izobraževanja obravnavajo poklicni razvoj in nadaljnje izobraževanje, pri čemer lahko predvidevamo, da je to področje, ki ga razredniki verjetno raje prepustijo šolski svetovalni službi, saj je to ena od pomembnejših nalog te službe (prim. Programske smernice ..., 2008a, 2008b, 2024). Na tem mestu lahko pogledamo odgovore šolskih svetovalnih delavcev na vprašanje o pogostosti sodelovanja pri urah oddelčne skupnosti.

### Sodelovanje svetovalnega delavca pri urah oddelčne skupnosti

Tabela 126: Pogostost sodelovanja šolske svetovalne službe pri urah oddelčne skupnosti

Pogostost sodelovanja pri urah oddelčne skupnosti		n	tedensko	mesečno	nekajkrat na leto	enkrat na leto	nikoli
Kot svetovalni delavec predlagam vsebine in aktivnosti v sklopu ur oddelčne skupnosti, ki jih nato razredniki obravnavajo/izvedejo.	<b>VSI</b>	<b>225</b>	<b>0,9%</b>	<b>15,6%</b>	<b>68,4%</b>	<b>8,9%</b>	<b>6,2%</b>
	OŠ	159	1,3%	19,5%	69,2%	6,3%	3,8%
	SŠ	66	0,0%	6,1%	66,7%	15,2%	12,1%
Kot svetovalni delavec na predlog razrednikov izvedem aktivnosti v sklopu ur oddelčne skupnosti.	<b>VSI</b>	<b>226</b>	<b>3,1%</b>	<b>17,7%</b>	<b>64,6%</b>	<b>11,5%</b>	<b>3,1%</b>
	OŠ	160	4,4%	23,1%	65,0%	6,3%	1,3%
	SŠ	66	0,0%	4,5%	63,6%	24,2%	7,6%
Skupaj z razredniki načrtujemo vsebine in aktivnosti v sklopu ur oddelčne skupnosti in jih izvedemo.	<b>VSI</b>	<b>228</b>	<b>1,3%</b>	<b>11,0%</b>	<b>53,5%</b>	<b>21,1%</b>	<b>13,2%</b>
	OŠ	162	1,9%	15,4%	53,7%	19,1%	9,9%
	SŠ	66	0,0%	0,0%	53,0%	25,8%	21,2%

Večina svetovalnih delavcev nekajkrat na leto sodeluje na različne načine pri urah oddelčne skupnosti. 68,4 % jih nekajkrat na leto sodeluje pri urah oddelčne skupnosti tako, da predlagajo vsebine, ki jih nato razredniki izvajajo. Tudi neposredno izvajanje aktivnosti na teh urah s strani svetovalnih delavcev nekajkrat letno je pogosto, saj jih to počne 64,6 %. Skupno načrtovanje in izvajanje ur oddelčne skupnosti s strani svetovalnih delavcev in razrednikov se pojavlja redkeje, nekajkrat letno je skupno delo izpostavilo 53,5 % anketirancev, obenem jih je kar 21,1 % navedlo, da skupno načrtujejo in izvajajo delo le enkrat na leto, 13,2 pa celo nikoli.

Kot smo že poudarili zgoraj, je ena ključnih nalog svetovalne službe razvojno-preventivna podpora učiteljem/razrednikom, kar vključuje tudi predlaganje vsebin, ki spodbujajo razvoj oddelčne klime in reševanje specifičnih problemov v oddelku (Gregorčič Mrvar idr., 2020). Svetovalni delavci so pomemben partner učiteljem pri oblikovanju konkretnih rešitev in izvedbi aktivnosti, ki so prilagojene razvojnim potrebam učencev in oddelku kot celoti (prav tam). Kot izpostavljajo že ugotovitve prejšnjih raziskav (prav tam) in potrjujejo tudi pričujoči podatki, je manko razvojne naravnosti delovanja šol, učiteljev in svetovalne službe, ki vključuje predvsem skupno načrtovanje, izvajanje in evalvacijo vseh akterjev raznolikih dejavnosti na ravni šole in oddelkov. Manj pogosta praksa skupnega dela in sodelovanja kaže na potrebo po večji integraciji svetovalnih delavcev v procesno načrtovanje dela oddelčne skupnosti, kar se še vedno kaže kot ključen izziv v sodelovanju med razredniki/učitelji in svetovalno službo (prav tam).

### **Vključevanje učencev v ure oddelčne skupnosti in njihov pogled na te ure**

Poglejmo sedaj še perspektivo učencev in dijakov na dogajanje pri urah oddelčne skupnosti. Vprašali smo jih, ali so jim ure oddelčne skupnosti všeč in zakaj da oziroma ne. V vprašalniku smo uporabili izraz razredne ure, saj je ta učencem bližji, pri analizah in interpretacijah pa enotno uporabljamo izraz ure oddelčne skupnosti. Največ – skoraj polovica (48,9 %) od 1218 jih je odgovorila, da so jim ure oddelčne skupnosti všeč, 19,5 %, da jim niso všeč in 44,2 %, da nimajo posebnega mnenja. Pri tem velja omeniti, da so lahko učenci in dijaki hkrati izbrali tako odgovor, da so jim ure oddelčne skupnosti všeč, in da jim niso všeč, saj nas je v sklopu tega vprašanja bolj kot »ali« zanimalo »zakaj« jim niso oziroma so všeč. Obstajajo namreč vidiki, ki so jim lahko všeč, in vidiki, ki jim niso všeč. Zajeti smo želeli vse te vidike.

Od tistih, ki so odgovorili, da so jim ure oddelčne skupnosti všeč, je svoj odgovor utemeljilo 531 udeležencev, pri čemer smo neveljavne ali nerazumljive odgovore izločili in v nadaljnjo analizo vključili odgovore 513 udeležencev. Učenci so na vprašanje odprtega tipa odgovarjali s kratkimi večbesednimi frazami; primer je najpogostejši odgovor, da so jim ure oddelčne skupnosti všeč, ker »se pogovarjamo«. Njihove odgovore smo razvrstili v pomensko sorodne kategorije, manjše število odgovorov smo uvrstili v več kategorij; primer takega odgovora je: »se tam zabavamo, se pogovarjamo o zanimivih temah, in rešujemo težave, ki v razredu nastajajo«. Kategorije odgovorov so prikazane v tabeli 127. V kategorijo *drugo* smo uvrstili odgovore v manjših deležih, kjer so učenci in dijaki navedli še, da so jim ure oddelčne skupnosti všeč, ker so poučne, sproščene, ker gledajo filme, lahko izrazijo svoje mnenje, gredo ven in so splošno v redu.

Tabela 127: Razlogi, da so učencem in dijakom razredne ure všeč

Kategorija	f	f % (od 513 učencev oz. dijakov)
Se pogovarjamo	235	45,8%
So zabavne	81	15,8%
Prosta ura / ni treba delat	64	12,5%
Rešujemo probleme	39	7,6%
So zanimive	30	5,8%
Se družimo /delamo v skupinah	20	3,9%
So informativne	19	3,7%
Se igramo	19	3,7%
Izdelujemo stvari	17	3,3%
Imamo dobro razredničarko	12	2,3%
Drugo	53	10,3%

Relativno visok je delež tistih, ki so na vprašanje o všečnosti ur oddelčne skupnosti izbrali odgovor »*nimam posebnega mnenja*« (44,2 %). Učenci in dijaki morda doživljajo ure oddelčne skupnosti kot "nevtralne", kar pomeni, da zanje niso niti posebej zanimive niti moteče. To lahko kaže na pomanjkanje osebne vključenosti ali povezanosti z vsebino ali potekom ur. Lahko pa ta podatek kaže tudi na to, da učenci ne prepoznajo pomena ali koristi teh ur zase, zato jih doživljajo kot nepomembne in jim ne posvečajo posebne pozornosti.

Približno vsak peti anketirani učenec oziroma dijak pa je izbral odgovor »*niso mi všeč*« (19,5 %). 233 (19,1 %) učencev in dijakov je ta odgovor tudi utemeljilo, pri čemer je bilo 18 odgovorov nerazumljivih ali neveljavnih, tako da smo v analizi odprtih odgovorov upoštevali odgovore 215 (17,6 %) učencev. Kot pri predhodni analizi smo nekatere odgovore uvrstili v več kategorij, na primer »*So zgodaj in vsi so glasni*«. Natančnejša razporeditev odgovorov po kategorijah je v tabeli 128. V kategorijo *drugo* smo uvrstili manj pogosto navedene odgovore, ki kažejo, da učencem pri urah oddelčne skupnosti ni všeč, ker se učijo ali imajo pouk, ker ne gredo ven, ker je to dodatna ura, bi raje spali, ker rešujejo ankete ali ne smejo imeti telefona.

Tabela 128: Razlogi, da učencem in dijakom razredne ure niso všeč

Kategorija	f	f % (od 215 učencev oz. dijakov)
Splošno oznake nezadovoljstva (npr. dolgčas, nezanimivo, brezveze)	45	20,9%
Nezadovoljstvo s temami razrednih ur	41	19,1%
Neučinkovitost, nekoristnost, izguba časa	39	18,1%
Prezgodaj na urniku	31	14,4%
Hrup, kričanje, prepiri	17	7,9%
Nezadovoljstvo z razrednikom	11	5,1%
Zaradi tega dlje v šoli	11	5,1%
Drugo	29	13,5%

Zanimala nas je tudi stopnja aktivne vključenosti pri sodelovanju učencev pri urah oddelčne skupnosti. Anketirani učenci in dijaki so odgovarjali na vprašanje, kako pogosto sodelujejo pri urah oddelčne skupnosti, in sicer za vsakega od treh različnih načinov: (1) da predlagajo vsebine in aktivnosti, ki jih nato razrednik obravnava ali izvede, (2) da na pobudo razrednika sami izvedejo določene aktivnosti, ter (3) da sami predlagajo in tudi izvedejo posamezno aktivnost v okviru ure oddelčne skupnosti. Kot je razvidno iz tabele 129, se kot najpogostejša oblika sodelovanja učencev in dijakov kaže tista, pri kateri učenci na pobudo razrednika izvedejo določeno aktivnost - kar 28,3 % jih navaja, da to počnejo pogosto, in 40,9 %, da včasih, medtem ko le 12,4 % učencev in dijakov nikoli ne sodeluje pri urah oddelčne skupnosti na ta način. Ta oblika sodelovanja učencev in dijakov na urah oddelčne skupnosti je pogostejša, kakor oblika sodelovanja, kjer učenci predlagajo vsebine in aktivnosti, ki jih nato izvede razrednik – na tak način pri urah oddelčne skupnosti pogosto sodeluje 20,0 % vprašanih, medtem ko jih na drugi strani 16,9 % navaja, da na tak način ne sodelujejo nikoli. Le nekoliko manj kot slednja pa je razširjena tista oblika sodelovanja učencev in dijakov na urah oddelčne skupnosti, kjer učenci sami predlagajo in tudi izvedejo aktivnost - 20,7 % učencev in dijakov na ta način sodeluje pogosto, v približno enakem deležu (19,3 %) pa so zastopani tisti, ki nikoli ne prevzamejo pobude in izvedbe aktivnosti v okviru ur oddelčne skupnosti.

Tabela 129: Pogostost sodelovanja pri urah oddelčne skupnosti na različne načine

	n	nikoli	zelo redko	včasih	pogosto
Učenci predlagamo vsebine in aktivnosti za razredno uro (npr. pogovor o težavah v razredu, načrtovanje šolskega izleta), ki jih nato razrednik obravnava/izvede.	1272	16,9%	21,6%	41,5%	20,0%
Učenci na predlog razrednika izvedemo aktivnosti pri razredni uri.	1274	12,4%	18,4%	40,9%	28,3%
Učenci predlagamo in izvedemo določeno aktivnost pri razredni uri.	1273	19,3%	22,5%	37,4%	20,7%

Ti rezultati kažejo, da učenci in dijaki niso pogosto aktivni in samoiniciativni pri urah oddelčne skupnosti. V veliki meri je prisotna spodbuda razrednika za sodelovanje učencev. Samostojno sodelovanje je sicer prisotno, a le pri petini učencev in dijakov pogosto, pri ostalih v manjši meri. Če ta podatek povežemo z zgoraj omenjenim podatkom o skoraj polovici učencev in dijakov, ki nimajo posebnega mnenja o razrednih urah, to lahko kaže na odsotnost spodbujanja vključevanja oz. participacije učencev ali dijakov (npr. v vsebine, potek ipd.) ali pa je to šibko. Tu je lahko priložnost za izboljšanje, namreč, ali bi lahko učence in dijake bolj aktivno vključevali v načrtovanje, izvajanje in evalvacijo ur, da jih bodo doživljali kot zanimive, smiselne ipd. (prim. Kodele, 2017; Kodele in Lesar, 2016, 2023).

Učence in dijake smo nato vprašali še, na kakšen način bi želeli sodelovati pri urah oddelčne skupnosti. Njihove odgovore na vprašanje odprtega tipa smo analizirali po metodi kvalitativne analize. Odgovorilo je 949 učencev, od tega je bilo 95 odgovorov nejasnih ali niso bili v zvezi z vprašanjem, tako da smo jih v vsebinsko analizo vključili 854. Kot pri prejšnjih odprtih vprašanjih, so bili tudi tu odgovori v veliki meri jedrnat, oblikovani z enobesedno ali večbesedno frazo ali s kratko povedjo. Le redki odgovori so bili kompleksni in obrazloženi ( $f = 9$ ). Primer kompleksnega odgovora je: *»Da bi se pogovarjali, če bi imeli kakšne probleme, ki bi jih zastavili mi. Če pa ne bi bilo težav bi se skupaj odločili kaj bi tisto uro počeli skupaj.«* Večina odgovorov je bila uvrščena v eno kategorijo, nekateri v dve, in samo 10 odgovorov v tri kategorije.

Kot je razvidno iz tabele 130, smo odgovore 137 učencev uvrstili v kategorijo *»Ne želim sodelovati«*, sem so vključeni odgovori *»ne želim«*; *»nočem«*; *»na noben način«* in podobni. Pri osmih odgovorih so učenci izrazili, da bi radi manjkali ali si želijo, da ure oddelčne skupnosti ne bi bilo, trije pa so bili izrazito negativno naravnani (*»na slab način«*, *»na nasilen način«*). Te tri kategorije smo združili v širšo temo *Zavračanje sodelovanja*. Do tega lahko prihaja iz različnih razlogov, ki bi jih bilo smiselno v nadaljnjih raziskavah preveriti. Iz dobljenih podatkov pa lahko ugotovimo, da delež učencev, ki zavračajo sodelovanje, ni zanemarljiv – ob upoštevanju, da je tukaj vsak kategoriziran odgovor podan s strani le enega učenca, lahko ocenimo, da gre za 15,6

%. Za razumevanje dela z oddelčno skupnostjo je dobro vedeti, da so v oddelkih tudi učenci, ki iz različnih razlogov zavračajo sodelovanje.

Posebej smo oblikovali temo, ki izraža *neodločenost* glede sodelovanja, kamor smo uvrstili odgovore »vseeno« in »ne vem«. H kategoriji »ne vem« smo uvrstili tudi odgovore, kot so »nimam odgovora« ali »nimam idej«. Pri tem verjetno ne gre le za neodločenost, ampak tudi za pomanjkanje lastne iniciative, morda odnos ravnodušnosti do oddelčne skupnosti, ali pa zgolj pomanjkanje lastnih idej. Tako kot pri učencih, ki sodelovanje zavračajo kot pri učencih, ki so neodločeni, bi bilo smiselno preveriti, kaj so razlogi njihove naravnosti do sodelovanja pri urah oddelčne skupnosti in se potem odzvati v skladu s tem.

Tabela 130: Način sodelovanja pri urah oddelčne skupnosti – zavračanje sodelovanja in neodločenost

Tema	Kategorija	Število odgovorov
Zavračanje sodelovanja	Ne želim sodelovati	137
	Tako da bi manjkal	8
	Na slab način	3
Neodločenost	Ne vem	107
	Vseeno	3

V tabeli 131 so zbrani odgovori, razvrščeni po temah, ki odražajo konstruktivno naravnost do sodelovanja pri urah oddelčne skupnosti. Te teme so: dejavnosti (pri katerih dejavnostih bi učenci radi sodelovali); oblike in okoliščine sodelovanja (skupinska oblika, dvig rok, zunaj, s pripomočki); lastnosti sodelovanja; tako kot sedaj in druge želje.

Tabela 131: Načini sodelovanja pri urah oddelčne skupnosti – dejavnosti in ostali predlogi

Tema	Kategorija	Število odgovorov
Dejavnosti	Pogovor	148
	Igranje	74
	Poslušanje	41
	Izrazim mnenje	27
	S predlogi	23
	Šport	14
	Pomoč	13
	Filmi	11
	Učenje	9
	Reševanje težav ali konfliktov	8

Tema	Kategorija	Število odgovorov
	Kviz	8
	Delavnice (splošno)	5
	Druge dejavnosti (delavnice, proslave, peka, branje, glasba ...)	11
Oblike in okoliščine sodelovanja	Skupaj/v skupinah	42
	Da gremo ven/zunaj	20
	V računalniški učilnici	7
	Z dvigom rok	6
	S telefoni	3
Lastnosti sodelovanja	Splošna pozitivna oznaka (na lep, dober, zanimiv, pozitiven ... način)	33
	Na zabaven način	25
	Aktivno	14
	Splošna nevtralna oznaka (na normalen, katerikoli, vsak ... način)	12
	Tiho	8
	V miru	6
	Spoštljivo	3
	Fizično	3
Tako kot sedaj (brez opredelitve načina)		36
Druge želje za potek razredne ure	Spanje	15
	Prosta aktivnost (prosta ura, delam, kar si želim)	8
	Da bi me/nas poslušali	3
	Drugo	3

Največ učencev in dijakov je omenilo, da želijo sodelovati s pogovorom, kar se ujema tudi z odgovori na vprašanje, zakaj so jim všeč ure oddelčne skupnosti. Mnogo se jih tudi zaveda pomena medsebojnega sodelovanja, saj so navedli, da želijo sodelovati tako, da delajo po skupinah, da se skupaj dogovarjajo ipd. Ti podatki kažejo na ugodno večinsko naravnost za doseganje ciljev, ki smo jih omenjali v uvodu, še posebej na področju razvijanja participacije in povezanosti v oddelčni skupnosti. Pomembno je, da učitelji tej pripravljenosti prisluhnejo in jo spodbujajo, saj raziskave kažejo, da učenci in učitelji pogosto različno doživljajo dogajanje v oddelku, zato je vzpostavljanje odprtega dialoga ključno (Parr in Hawe, 2020; Skerritt idr., 2023). Ko učitelji prisluhnejo izkušnjam, pogledom in potrebam učencev, se ne krepí le občutek slišnosti in pripadnosti pri učencih, temveč tudi refleksija in izboljševanje pedagoške prakse (Charteris in Thomas, 2017). Tak pristop učencem omogoča razvoj samozavesti, samospoznanja in občutka soodgovornosti, kar je temelj za njihovo aktivno vlogo v šolski skupnosti in širši družbi (Baroutsis idr., 2016; Keddíe, 2015).

Nekateri odgovori učencev so opisovali splošne ali specifične lastnosti sodelovanja, na primer: »na lep način«; »tiho«; »aktivno«. Sem smo uvrstili tudi odgovore s splošno nevtralno oznako, kot so »na kakršenkoli način«, »na vsak način«. Ti odgovori odražajo neke vrste neodločenosti ali pa ravnodušnosti, ki smo ju že predhodno omenjali, tako da bi tu bilo smiselno nadalje preveriti, za kaj pri teh odgovorih. Manjši delež učencev bi sodeloval »tako kot sedaj«, kar lahko pomeni, da jim ustreza dosedanji način lastnega sodelovanja in ne želijo spremembe. Nekateri učenci so navedli »spanje«, kar bi lahko kazalo na pomanjkanje v osnovni življenjski potrebi. V povezavi z odgovori na vprašanje o tem, zakaj učencem in dijakom ure oddelčne skupnosti niso všeč, kjer jih je 39 navedlo, da so ure oddelčne skupnosti prezgodaj ali da bi raje spali, kar bi lahko kazalo na nezadovoljene osnovne potrebe, povezane z utrujenostjo, kar sovpada z ugotovitvijo, da del učencev ure oddelčne skupnosti doživlja kot prezgodnje. V teh primerih je nujno upoštevati širši kontekst počutja učencev in dijakov. Lahko pa tovrstni odgovori kažejo tudi na neko nepripravljenost za sodelovanje pri oblikovanju oddelčne skupnosti. Smiselno bi bilo, da učitelji pri tem zavzamejo proaktivno držo, denimo z ustvarjanjem varnega prostora za izražanje mnenj in s spodbujanjem različnih ravni sodelovanja (Kodele, 2017; Kodele in Lesar, 2016, 2023). S tem lahko vplivajo na to, da tudi bolj zadržani ali neodločni učenci postopoma razvijejo občutek pripadnosti in participacije (prav tam).

Čeprav so bili kompleksnejši odgovori redki, tukaj navajamo enega od njih: »Da pride vsak do svojega mnenja oziroma če ga ima, da ga pove in se o tem pogovarjamo in ne da je zaradi tega mnenja tarča nekih grdih besed in nestrinjanja«. Ta izjava kaže, da se učenec oziroma dijak zaveda pomena spoštljive komunikacije kot elementa za kakovostne odnose v oddelku. Hkrati pa opozarja na izzive, s katerimi se lahko učenci in dijaki soočajo – nestrpnost, neprimerni odzivi vrstnikov, pomanjkanje poslušanja. To potrjuje, da so socialni odnosi v oddelku ključni pogoj za občutek varnosti, pripadnosti, medsebojnega zaupanja in spoštovanja (Fan idr., 2011; Hamre in Pianta, 2007), kar je temelj za učinkovito participacijo. Za razrednika pa to pomeni nalogo oblikovanja in vzdrževanja varnega prostora za izražanje, kjer velja načelo medsebojnega spoštovanja (Hamre in Pianta, 2007; Pianta, 2006). Ustvarjanje kulture dialoga in spoštovanja je ena ključnih nalog razrednika pri gradnji dobre oddelčne skupnosti (Resman, 2007, 2022).

### **Pogoji in izzivi kakovostnega opravljanja nalog razrednika**

***Cilj 5: Ugotoviti mnenja razrednikov o potrebnih pogojih za kakovostno opravljanje nalog razrednika in težavah oz. izzivih, s katerimi se soočajo pri svojem delu.***

V predhodnih raziskavah so že bili identificirani nekateri pogoji kakovostnega pedagoškega dela na splošno, ne pa tudi specifično za razrednike. V nadaljevanju

najprej povzemamo ključne ugotovitve nekaterih domačih raziskav, sledi pa predstavitev ugotovitev te raziskave. Zanimala nas je ocena pogojev za kakovostno opravljanje nalog razrednika, kot so jo podali v sklopu fokusne skupine razredniki, šolski svetovalni delavci in ravnatelji. Sledi pregled rezultatov, ki so bili pridobljeni z vprašalniki. Razrednike in ravnatelje smo spraševali v kolikšni meri se strinjajo s trditvami, ki se nanašajo na različne pogoje za kakovostno opravljanje dela razrednika.

Podatki raziskave *TALIS 2018 - Poročilo o poklicnem razvoju in delovnih pogojih učiteljev (Slovenija) (2019)* in *Poročila o analizi dejavnikov, ki vplivajo na ugled in privlačnost učiteljskega poklica (2024)* nakazujejo, da imajo na splošno učitelji v Sloveniji solidno osnovo za kakovostno opravljanje svojega dela. Zaposlitve so praviloma stabilne, izobrazba učiteljev na visoki ravni, učitelji izkazujejo pripravljenost na strokovni razvoj in so na splošno zadovoljni s poklicem, ki ga opravljajo, ne pa tudi s plačilom zanj. Ovirajo jih zlasti različne administrativne obremenitve, nizka prepoznavnost in ugled poklica v družbi ter pomanjkanje ustrezne podpore v hitro se spreminjajočih okoliščinah in tudi glede na raznoliko populacijo učencev ter dijakov (TALIS 2018 – Poročilo ... 2019). V *Poročilu ... (2024)* so oblikovana tudi priporočila po šestih področjih: podpora učiteljem, avtonomija in vodenje, plača in delovni pogoji, možnosti napredovanja, stres in samoučinkovitost ter promocija učiteljskega poklica, a vendar je realizacija priporočil zelo dolgotrajen proces.

V knjigi *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive* (Gregorčič Mrvar idr. 2020, str. 177) avtorji ugotavljajo povečan obseg strokovnega in administrativnega dela ter vedno bolj zahtevno in kompleksno delo šolske svetovalne službe z različnimi akterji znotraj in zunaj šole, ne da bi se ob tem izboljšali delovni pogoji in razmere ter okrepljena dodatna strokovna podpora (npr. supervizija). Izpostavijo tudi preobremenjenost svetovalnih delavcev, neustrezne normative, deleže zaposlitev in njihov delovni čas. To je bilo izpostavljeno tudi v nekaterih drugih raziskavah, srečanjih in razpravah, deloma pa gre ob tem tudi za posledico številnih družbenih sprememb ter posledično tudi sprememb v vzgojno-izobraževalnem delu.

Najprej povzemamo to, kar so o pogojih za opravljanje razredništva, povedali sodelujoči v fokusnem intervjuju, sledi pa analiza pogojev, ki so bili ovrednoteni z odgovori ravnateljev in razrednikov na eno od anketnih vprašanj.

## **Pogoji za kakovostno opravljanje razredništva**

### ***Analiza fokusnih skupin***

Sodelujoče v fokusnem intervjuju smo vprašali, kateri so temeljni pogoji za kakovostno delo razrednikov. Izpostavili so jih šest. Najprej so izpostavili, da je pogoj to, da ima oseba interes za razredništvo. Oz. z besedami vprašanih: »*Veliko smo govorili že o kompetencah, o znanju, ampak verjetno, da je temelj tega, da si dober razrednik, to,*

*da to sploh hočeš delati. Da ti je do tega, da to rad delaš, da ti je fajn, da neko skupino otrok prevzameš in jo začneš po svoje.»*

Kot drugo je bilo izpostavljeno, da mora biti razredništvo tudi ustrezno finančno ovrednoteno: *»Mislim pa, da ta vidik je včasih še bil, pa je zdaj le odpravljen, lahko rečem, kar se tiče čisto materialnega, ker imajo razredniki, zdaj je dejansko plačni razred zraven, tako da po materialni plati ali pa po finančnem vrednotenju dejansko so zdaj dobili končno. Če se za leta nazaj spomnim, ko so enako vlogo imeli, pa je bilo res tisti minimalni.»*

Vprašani so izpostavili tudi, da je eden od pogojev tudi to, da vodstvo pozna potrebe razrednika: *»Pa vlogo razrednika, ki pa je, to pa definitivno, čisto druga, ko pa učitelja, ki samo pride, pa oddela.«* Oz. kot po povzame drugi: *»Da se vodstvo šole zaveda, da je to zelo pomembna funkcija in da poskrbi tudi za osebo, za učitelja, ki postane razrednik. Da mu omogoči te osnovne pogoje. Da bo z veseljem to počel. Ker to je breme.»*

Prav tako je pomembno, da dobi razrednik ustrezno podporo: *»... da vidim, da razrednik najbolj rabi podporo. In to je moralno, strokovno, materialno, ne vem, kakšno še. V bistvu podpora je najbolj pomembna, z različnih strani, različnih deležnikov. Jaz sem bil sedemkrat razrednik do zdaj in vedno, ko je na maturantskem plesu, ponavadi so tiste zahvale »najboljši razrednik«. Jaz se včasih hecam »saj sem pa edini«. Vedno je »naš razrednik pa najboljši razrednik«. Pa ne mislim samo sebe, tudi vseh kolegov.«* Dva vprašana sta izpostavila mentorstvo: *»Dejansko mentorstvo, ja, ampak tudi na ravni sistema urejeno, ne pa, da jaz dobim danes tri praktikantke, zdaj se pa ti z njimi ukvarjaj.«* in *»Pa tudi ta mentor, ki bi to izvajal, mora imeti manj ur ali ne vem nekaj, ne mora zdaj on tega ... Jaz sem letos sem zavrnil vse praktikantke, ker ne zmorem, fizično ne moreš pri 25 urah pouka, pa razredništvo.»*

Omenjena pa je bila tudi ideja sorazredništva: *»Ampak predno postaneš ta prav razrednik, bi bilo fajn, da bi bil eno leto pomočnik razrednika ali sorazrednik. Da greš skozi cel proces.»*

Ugotovimo lahko, da razredništvo ni zgolj formalna funkcija, temveč zahtevna in odgovorna vloga, ki zahteva tako notranjo motivacijo kot podporo s strani vodstva. Čeprav so bili nekateri materialni vidiki urejeni, ostajajo ključni izzivi na področju organizacijske podpore, mentorstva in usposobljenosti novih razrednikov. Za kakovostno opravljanje razredništva bi bilo treba razviti celosten sistem podpore, ki vključuje mentorstvo, fazo uvajanja (sorazredništvo), zmanjšanje obremenitev in boljše institucionalno organizacijo znotraj šol.

### **Analiza ugotovitev iz vprašalnikov**

Razrednike in ravnatelje smo v sklopu anketnih vprašalnikov prosili, da ocenijo, v kolikšni meri se strinjajo s trditvami, ki se nanašajo na različne pogoje za kakovostno opravljanje dela razrednika. Trditve se nanašajo na časovne in organizacijske pogoje (*Na urniku je dovolj ur za delo razrednika z oddelčno skupnostjo; Ure oddelčne skupnosti so ustrezno umeščene v urnik; Za opravljanje nalog razrednika je ustrezno zmanjšana tedenska obveznost za 0,5 ali 1 šolsko uro; Za opravljanje nalog razrednika imam na voljo dovolj časa*), na obremenjenost in motivacijo za opravljanje dela razrednika (*Delo razrednika mi je v izziv in sem ga še naprej pripravljen opravljati; Delo razrednika mi ne predstavlja obremenitve*), na prostorske in tehnične pogoje (*Na šoli imamo ustrezen prostor za pogovore z učenci, starši in strokovnimi delavci; Govorilne ure za starše so umeščene v urnik tako, da so staršem dostopne; Na voljo je dovolj dodatnih usposabljanj za opravljanje dela razrednika, ki se jih lahko udeležim*) in na ustrezno podporo (*Ravnatelj mi je v veliko oporo pri opravljanju nalog razrednika; Svetovalni delavec mi je v veliko oporo pri opravljanju nalog razrednika*) ter morebitne omejitve (*Moje delo je omejeno z upoštevanjem formalnih predpisov*).

Tabela 132: Ocena pogojev za kakovostno opravljanje dela razrednika (razredniki)

<b>Pogoji za kakovostno opravljanje dela razrednika</b>		<b>n</b>	<b>Sploh se ne strinjam.</b>	<b>Ne strinjam se.</b>	<b>Strinjam se.</b>	<b>Povsem se strinjam.</b>
Na urniku je dovolj ur za delo razrednika z oddelčno skupnostjo.	<b>VSI</b>	<b>355</b>	<b>30,1%</b>	<b>36,6%</b>	<b>27,3%</b>	<b>5,9%</b>
	OŠ	270	34,8%	40,0%	21,9%	3,3%
	SŠ	85	15,3%	25,9%	44,7%	14,1%
Ure oddelčne skupnosti so ustrezno umeščene v urnik.	<b>VSI</b>	<b>353</b>	<b>16,7%</b>	<b>26,1%</b>	<b>46,2%</b>	<b>11,0%</b>
	OŠ	268	19,0%	27,6%	45,1%	8,2%
	SŠ	85	9,4%	21,2%	49,4%	20,0%
Za opravljanje nalog razrednika je ustrezno zmanjšana tedenska obveznost za 0,5 ali 1 šolsko uro.	<b>VSI</b>	<b>354</b>	<b>34,5%</b>	<b>35,0%</b>	<b>20,3%</b>	<b>10,2%</b>
	OŠ	270	35,9%	34,1%	18,9%	11,1%
	SŠ	84	29,8%	38,1%	25,0%	7,1%
Delo razrednika mi je v izziv in sem ga še naprej pripravljen opravljati.	<b>VSI</b>	<b>355</b>	<b>6,2%</b>	<b>16,9%</b>	<b>51,3%</b>	<b>25,6%</b>
	OŠ	270	5,6%	15,9%	54,4%	24,1%
	SŠ	85	8,2%	20,0%	41,2%	30,6%
Delo razrednika mi ne predstavlja obremenitve.	<b>VSI</b>	<b>355</b>	<b>25,9%</b>	<b>44,2%</b>	<b>24,5%</b>	<b>5,4%</b>
	OŠ	270	27,0%	42,2%	25,9%	4,8%
	SŠ	85	22,4%	50,6%	20,0%	7,1%
Za opravljanje nalog razrednika imam na voljo dovolj časa.	<b>VSI</b>	<b>356</b>	<b>23,0%</b>	<b>54,2%</b>	<b>20,5%</b>	<b>2,2%</b>
	OŠ	271	24,0%	55,4%	18,1%	2,6%
	SŠ	85	20,0%	50,6%	28,2%	1,2%
Na šoli imamo ustrezen prostor za pogovore z	<b>VSI</b>	<b>356</b>	<b>16,9%</b>	<b>25,6%</b>	<b>44,7%</b>	<b>12,9%</b>
	OŠ	271	17,0%	27,7%	45,4%	10,0%



učenci, starši in strokovnimi delavci.	SŠ	85	16,5%	18,8%	42,4%	22,4%
Govorilne ure za starše so umeščene v urnik tako, da so staršem dostopne.	<b>VSI</b>	<b>356</b>	<b>1,1%</b>	<b>5,3%</b>	<b>53,1%</b>	<b>40,4%</b>
	OŠ	271	1,1%	3,0%	56,1%	39,9%
	SŠ	85	1,2%	12,9%	43,5%	42,4%
Na voljo je dovolj dodatnih usposabljanj za opravljanje dela razrednika, ki se jih lahko udeležim.	<b>VSI</b>	<b>356</b>	<b>14,3%</b>	<b>49,2%</b>	<b>32,9%</b>	<b>3,7%</b>
	OŠ	271	14,0%	48,7%	33,9%	3,3%
	SŠ	85	15,3%	50,6%	29,4%	4,7%
Ravnatelj mi je v veliko oporo pri opravljanju nalog razrednika.	<b>VSI</b>	<b>356</b>	<b>3,7%</b>	<b>18,5%</b>	<b>58,7%</b>	<b>19,1%</b>
	OŠ	271	3,7%	18,1%	60,9%	17,3%
	SŠ	85	3,5%	20,0%	51,8%	24,7%
Svetovalni delavec mi je v veliko oporo pri opravljanju nalog razrednika.	<b>VSI</b>	<b>356</b>	<b>2,2%</b>	<b>12,4%</b>	<b>55,1%</b>	<b>30,3%</b>
	OŠ	271	2,2%	12,5%	57,6%	27,7%
	SŠ	85	2,4%	11,8%	47,1%	38,8%
Moje delo je omejeno z upoštevanjem formalnih predpisov.	<b>VSI</b>	<b>356</b>	<b>1,4%</b>	<b>17,1%</b>	<b>60,1%</b>	<b>21,3%</b>
	OŠ	271	1,8%	17,0%	59,4%	21,8%
	SŠ	85	0,0%	17,6%	62,4%	20,0%

Razredniki so na štiristopenjski lestvici (*sploh se ne strinjam, ne strinjam se, strinjam se in povsem se strinjam*) izrazili svoje ne/strinjanje z dvanajstimi trditvami v zvezi s pogoji za kakovostno opravljanje dela razrednika.

Razredniki so se večinsko povsem strinjali (40,4 %) in strinjali (53,1 %) s trditvijo Govorilne ure za starše so umeščene v urnik tako, da so staršem dostopne. So pa razredniki iz osnovnih šol (96 %) pogosteje ocenili, da so govorilne vsaj do neke mere ustrezno umeščene v urnik, kot razredniki iz srednjih šol (85,9 %). Razlike so statistično pomembne (LR = 12,124; df = 3; p = 0,007). Prav tako so se v veliki meri povsem strinjali (30,3 %) in strinjali (55,1 %) s trditvijo Svetovalni delavec mi je v veliko oporo pri opravljanju nalog razrednika in s trditvijo Delo razrednika mi je v izziv in sem ga še naprej pripravljen opravljati. Da se povsem strinjajo s to trditvijo, je odgovorila četrtnina razrednikov (25,6 %). Več kot polovica (51,3 %) je odgovorila, da se strinjajo. Večina razrednikov je izrazilo tudi strinjanje s trditvijo Moje delo je omejeno z upoštevanjem formalnih predpisov. Petina (21,3 %) se povsem strinja, tri petine (60,1%) pa se strinja. Podoben delež se je povsem (19,1 %) oz. se je strinjal (58,7 %) s trditvijo Ravnatelj mi je v veliko oporo pri opravljanju nalog razrednika.

Spodbudno je, da razredniki ocenjujejo, da so govorilne ure za starše v urnik umeščene tako, da so jim dostopne. Ugotovili smo, da se razredniki večinsko strinjajo, da sta tako šolska svetovalna služba kot vodstvo šole pomembna podpora

razrednikom pri opravljanju svojih nalog, da so nalogo razrednika razredniki večinoma še naprej pripravljani opravljati, da pa se zavedajo tudi nekaterih omejitev, ki izhajajo iz formalnih predpisov.

Manj poenoteno so razredniki odgovorili pri dveh trditvah, ki sta hkrati izrazito vezani na organizacijo in izvedbene rešitve posamezne šole. Prva trditev je Ure oddelčne skupnosti so ustrezno umeščene v urnik. S trditvijo se povsem strinja vsak deveti razrednik (11 %), strinja pa skoraj polovica (46,2 %). Več kot četrtnina (26,1 %) se ne strinja, še 16,7 % pa se sploh ne strinja. Razrednikov, ki se nagibajo k strinjanju, je med razredniki osnovnih šol (53,3 %) manj kot med razredniki iz srednjih šol (69,4 %). Razlike med njimi so statistično pomembne ( $\chi^2 = 12,972$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,005$ ). Druga pa je Na šoli imamo ustrezen prostor za pogovore z učenci, starši in strokovnimi delavci. Povsem se s trditvijo strinja 12,9% razrednikov, 44,7% se strinja, četrtnina (25,6%) se ne strinja, 16,9% pa se sploh ne strinja. Tudi tukaj so razlike med razredniki osnovnih in srednjih šol statistično pomembne ( $\chi^2 = 9,814$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,020$ ), in sicer so se razredniki iz osnovnih šol (55,4 %) v manjši meri nagibali k strinjanju kot razredniki iz srednjih šol (64,8 %).

Nižjo stopnjo strinjanja pa so razredniki izrazili pri naslednjih trditvah. Prva je Delo razrednika mi ne predstavlja obremenitve. S to trditvijo se sploh ne strinja četrtnina razrednikov in še 44,2 % se ne strinja. Druga trditev je Za opravljanje nalog razrednika imam na voljo dovolj časa. S to trditvijo se sploh ne strinja skoraj četrtnina razrednikov, več kot polovica (54,2 %) pa se ne strinja. Tretja je Na voljo je dovolj dodatnih usposabljanj za opravljanje dela razrednika, ki se jih lahko udeležim. S to trditvijo se sploh ne strinja vsak deveti razrednik (14,3 %), skoraj polovica (49,2 %) pa se ne strinja.

Podoben delež se jih sploh ni strinjalo (30,1 %) in ni strinjalo (36,6 %) z dvema trditvama. Prva je Na urniku je dovolj ur za delo razrednika z oddelčno skupnostjo. Da je na urniku dovolj ur za delo z oddelčno skupnostjo, se je pretežno strinjalo 58,8 % razrednikov v srednjih šolah, medtem ko se razredniki iz osnovnih šol večinsko (74,8 %) nagibajo k nestrinjanju. Razlike med razredniki v osnovnih in srednjih šolah glede tega stališča so statistično pomembne ( $\chi^2 = 36,759$ ;  $df = 3$ ;  $p < 0,001$ ). Druga trditev pa je Za opravljanje nalog razrednika je ustrezno zmanjšana tedenska obveznost za 0,5 ali 1 šolsko uro. S to trditvijo se sploh ni strinjala (34,5 %) oz. se ni strinjala (35 %) več kot tretjina razrednikov.

Delo razrednika torej do določene mere pomeni tudi obremenitev, ki zahteva dovolj časa, pa tudi dodatnih usposabljanj, dovolj ur za delo z oddelčno skupnostjo in ustrezno zmanjšano tedensko obveznost učitelja, ki očitno še ni čisto optimalna. Sklenemo lahko, da razredniki tako v osnovnih kot v srednjih šolah svoje delo vidijo kot izziv in so ga večinoma pripravljani opravljati tudi v prihodnje, vendar se srečujejo z nekaterimi omejitvami. Najpogostejša težava je pomanjkanje časa – več kot dve

tretjini jih meni, da urnik ne omogoča dovolj ur za delo z oddelčno skupnostjo ali ustrezne razbremenitve tedenske obveznosti učitelja za kakovostno delo. Večina poroča, da je delo razrednika obremenjujoče, kar še poudari občutek časovne stiske. Srednješolski razredniki so bolj zadovoljni z umeščenostjo ur oddelčne skupnosti, vendar slabše ocenjujejo dostopnost govorilnih ur za starše. Prostorske razmere so pri večini zadovoljive, čeprav so v srednjih šolah nekoliko boljše kot v osnovnih. Podpora vodstva in svetovalne službe je na splošno pozitivna, s strani svetovalnih delavcev nekoliko višja kot s strani ravnateljev. Nezadostna je razpoložljivost dodatnih usposabljanj, formalni predpisi pa za večino predstavljajo določeno omejitev pri izvajanju nalog.

Nazadnje lahko rečemo, da motivacija in predanost razrednikov sicer ostajata visoki, a ju omejuje kombinacija časovnih pritiskov, administrativnih zahtev in pomanjkanje programov in možnosti za udeležbo na dodatnem usposabljanju za razrednike.

Podobno vprašanje smo postavili tudi ravnateljem.

Tabela 133: Ocena pogojev za kakovostno opravljanje dela razrednika (ravnatelji)

Ocena pogojev za kakovostno opravljanje dela razrednika		n	Sploh se ne strinjam.	Ne strinjam se.	Strinjam se.	Povsem se strinjam.
Na urniku je dovolj ur za delo razrednika z oddelčno skupnostjo.	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>22,8%</b>	<b>37,9%</b>	<b>27,9%</b>	<b>11,4%</b>
	OŠ	180	26,1%	39,4%	26,1%	8,3%
	SŠ	39	7,7%	30,8%	35,9%	25,6%
Ure oddelčne skupnosti so ustrezno umeščene v urnik.	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>4,6%</b>	<b>18,7%</b>	<b>52,5%</b>	<b>24,2%</b>
	OŠ	180	4,4%	20,6%	54,4%	20,6%
	SŠ	39	5,1%	10,3%	43,6%	41,0%
Za opravljanje nalog razrednika je ustrezno zmanjšana tedenska obveznost za 0,5 ali 1 šolsko uro.	<b>VSI</b>	<b>217</b>	<b>16,1%</b>	<b>27,6%</b>	<b>38,2%</b>	<b>18,0%</b>
	OŠ	178	14,6%	27,5%	39,9%	18,0%
	SŠ	39	23,1%	28,2%	30,8%	17,9%
Delo razrednika učitelju ne predstavlja večje obremenitve.	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>54,8%</b>	<b>37,9%</b>	<b>4,1%</b>	<b>3,2%</b>
	OŠ	180	55,6%	37,2%	4,4%	2,8%
	SŠ	39	51,3%	41,0%	2,6%	5,1%
Za opravljanje nalog razrednika je na voljo dovolj časa.	<b>VSI</b>	<b>218</b>	<b>30,3%</b>	<b>48,2%</b>	<b>19,3%</b>	<b>2,3%</b>
	OŠ	179	33,0%	48,6%	15,6%	2,8%
	SŠ	39	17,9%	46,2%	35,9%	0,0%
Na šoli imamo ustrezen prostor za pogovore z učenci, starši in strokovnimi delavci.	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>15,1%</b>	<b>21,9%</b>	<b>47,9%</b>	<b>15,1%</b>
	OŠ	180	13,3%	22,8%	47,8%	16,1%
	SŠ	39	23,1%	17,9%	48,7%	10,3%
	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>0,5%</b>	<b>2,3%</b>	<b>47,0%</b>	<b>50,2%</b>
	OŠ	180	0,6%	2,2%	45,0%	52,2%



Ocena pogojev za kakovostno opravljanje dela razrednika		n	Sploh se ne strinjam.	Ne strinjam se.	Strinjam se.	Povsem se strinjam.
Govorilne ure za starše so umeščene v urnik tako, da so staršem dostopne.	SŠ	39	0,0%	2,6%	56,4%	41,0%
Na voljo je dovolj dodatnih usposabljanj za opravljanje dela razrednika, ki se jih lahko udeležijo.	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>9,6%</b>	<b>60,7%</b>	<b>23,7%</b>	<b>5,9%</b>
	OŠ	180	8,9%	60,0%	25,6%	5,6%
	SŠ	39	12,8%	64,1%	15,4%	7,7%
Razredniki so mi v veliko oporo pri vodenju šole.	<b>VSI</b>	<b>217</b>	<b>0,9%</b>	<b>14,3%</b>	<b>67,7%</b>	<b>17,1%</b>
	OŠ	178	0,6%	14,6%	68,5%	16,3%
	SŠ	39	2,6%	12,8%	64,1%	20,5%
Upoštevanje formalnih predpisov omejuje delo razrednikov.	<b>VSI</b>	<b>218</b>	<b>3,2%</b>	<b>32,1%</b>	<b>46,8%</b>	<b>17,9%</b>
	OŠ	179	2,8%	28,5%	49,2%	19,6%
	SŠ	39	5,1%	48,7%	35,9%	10,3%

Ravnateljji so največjo mero strinjanja izrazili pri trditvi, da so govorilne ure v urnik umeščene tako, da se staršem dostopne. S to trditvijo se jih velika večina strinja (50,2 %) oz. povsem strinja (47 %). Polovica (52,5 %) se jih strinja in skoraj četrtina (24,2 %) povsem strinja, da so ure oddelčne skupnosti ustrezno umeščene v urnik. Dve tretjini (67,7 %) se jih strinja in skoraj petina povsem strinja (17,1 %), da so jim razredniki v veliko oporo pri vodenju šole. Skoraj polovica (46,8 %) ravnateljjev se strinja oz. skoraj petina (17,9 %) povsem strinja, da upoštevanje formalnih predpisov omejuje delo razrednikov. Ravnateljji pa se strinjajo (47,9 %) oz. povsem strinjajo (15,1 %) tudi s trditvijo, da imajo na šoli ustrezen prostor za pogovore z učenci, starši in strokovnimi delavci.

Ugotovimo lahko, da so trditve, s katerimi se strinjajo ravnateljji, povezane s prostorskimi in tehničnimi pogoji (*dostopnost govorilnih ur, ustrezna umestitev razrednih ur v urnik in ustreznost prostorov za pogovore*), podporo (*razredniki jih podpirajo pri vodenju šole*) in omejitvijo, ki se nanaša na *formalne predpise, ki omejujejo delo razrednika*.

Primerjava odgovorov razrednikov in ravnateljjev kaže na soglasno strinjanje pri trditvi, ki se nanaša na ustrezno umeščenost govorilnih ur v urnik tako, da so dostopne tudi staršem. Se pa s trditvijo statistično pomembno ( $\chi^2 = 35,318$ ;  $df = 3$ ;  $p < 0,001$ ) bolj strinjajo ravnateljji kot razredniki. Da so ure oddelčne skupnosti ustrezno umeščene v urnik se popolnoma strina skoraj četrtina (24,2 %) ravnateljjev in le desetina (11 %) razrednikov, sploh pa se s to trditvijo ne strinja več razrednikov (16,7 %) kot ravnateljjev (4,6 %).

Ravnateljji so izrazili nestrinjanje pri štirih trditvah. Največjo mero nestrinjanja so izrazili pri trditvi, da delo razrednika učiteljem ne predstavlja večje obremenitve, kar pomeni,

da razredništvo ravnatelji razumejo kot dodatno obremenitev za učitelje. Da se s to trditvijo sploh ne strinjajo, je odgovorilo več kot polovica (54,8 %) ravnateljev, še več kot tretjina (37,9 %) pa se s trditvijo ne strinja. Prav tako se jih skoraj polovica (48,2 %) ne strinja oz. sploh ne strinja (30,3 %) s trditvijo, da imajo razredniki za opravljanje nalog razredništva dovolj časa. Niti se ravnatelji ne strinjajo s tem, da imajo razredniki na voljo dovolj usposabljanj. 60,7 % se s tem ne strinja, skoraj desetina (9,6 %) pa sploh ne strinja. Nestrinjanje pa so ravnatelji izrazili še pri trditvi, da je na urniku dovolj ur za delo razrednika z oddelčno skupnostjo. S to trditvijo se sploh ne strinja 22,8 % ravnateljev, več kot tretjina (37,9 %) pa se ne strinja.

Ugotovimo lahko, da se ravnatelji ne strinjajo z ustreznostjo časovnih pogojev za razredništvo. Razredništvo je za učitelje dodatna obremenitev, za katero imajo premalo časa, nimajo na voljo dovolj usposabljanj, niti ni na urniku dovolj ur za izvedbo ur oddelčne skupnosti. Tudi pri teh trditvah je zaznati usklajenost v ocenjevanju med razredniki in ravnatelji.

Najbolj deljeno je bilo mnenje ravnateljev pri trditvi Za opravljanje nalog razrednika je ustrezno zmanjšana tedenska obveznost za 0,5 ali 1 šolsko uro. Ravnatelji se s trditvijo bolj strinjajo kot ne. 18% se jih popolnoma strinja, 38,2 % pa se strinja, 27,6 % se jih ne strinja, še 16,1% pa se s to trditvijo sploh ne strinja.

Ugotovili smo še, da se ravnatelji osnovnih in srednjih šol statistično pomembno razlikujejo glede stališča, da je na urniku dovolj ur za delo razrednika z oddelčno skupnostjo ( $\chi^2 = 14,913$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,002$ ), da so ure oddelčne skupnosti ustrezno umeščene v urnik ( $\chi^2 = 8,118$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,044$ ) in da je za opravljanje nalog razrednika na voljo dovolj časa ( $\chi^2 = 10,332$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,016$ ). Ravnatelji srednjih šol so se namreč pri omenjenih pogojih v večji meri nagibali k strinjanju kot ravnatelji osnovnih šol. Verjetno bi bilo na osnovi tega preveč optimistično zaključiti, da je na srednjih šolah manj težav s časovno organizacijo ur oddelčne skupnosti kot pa v osnovnih šolah. Bolj verjetno je, da gre za drugačno razumevanje razredništva v osnovni kot pa v srednji šoli.

Hkrati smo ugotovili še statistično pomembne razlike v oceni pogojev med ravnatelji in razredniki. S trditvijo, da je za opravljanje nalog razrednika ustrezno zmanjšana tedenska obveznost za 0,5 ali 1 šolsko uro ( $\chi^2 = 40,853$ ;  $df = 3$ ;  $p < 0,001$ ) se popolnoma strinja skoraj petina (18 %) oz. strinja več kot tretjina (38,2 %) ravnateljev in manj razrednikov. S trditvijo se jih popolnoma strinja desetina, petina pa strinja. Zdi se, da so ravnatelji bolj naklonjeni obstoječi ureditvi kot razredniki.

S trditvijo delo razrednika učitelju ne predstavlja večje obremenitve ( $\chi^2 = 66,964$ ;  $df = 3$ ;  $p < 0,001$ ) se sploh ne strinja več kot polovico (54,8 %) ravnateljev in še četrtnina razrednikov (25,9 %). Strinja pa se četrtnina (24,5 %) razrednikov in manj kot petina (4,1 %) ravnateljev. Zdi se torej, da ravnatelji razredništvo razumejo kot bolj

obremenjujoče kot sami razredniki, kar je morda posledica tega, da se ravnatelji zavedajo tudi vseh dodatnih odgovornosti, ki pritičejo razredništvu (komunikacija s starši, administracija, skrb oddelčno skupnost itd.) in lahko razredništvo primerjajo tudi z delom učiteljev, ki razredništva ne opravljajo. Ne/strinjanje razrednikov s to trditvijo pa je bolj razpršeno. Nekatere torej bremeni bolj, druge pa manj.

S trditvijo Na voljo je dovolj dodatnih usposabljanj za opravljanje dela razrednika ( $\chi^2 = 11,223$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,011$ ) se bolj strinjajo razredniki (32,9 %) kot ravnatelji (23,7 %). Hkrati pa se več razrednikov s trditvijo ne strinja (49,2 %) oz. sploh ne strinja (14,3 %). Med ravnatelji je takih, ki se ne strinjajo, še več (60,7 %). Desetina pa se jih sploh ne strinja. To lahko morda razložimo tudi s tem, da imajo ravnatelji več vpogleda v siceršnjo ponudbo usposabljanj in izobraževanj, ki so na voljo razrednikom. Sklepati gre, da je usposabljanj, ki bi bila vezana ozko na področje razredništva, (pre)malo.

### **Usposobljenost razrednikov ter potrebe po izobraževanju in usposabljanju za opravljanje nalog razrednika**

***Cilj 6: Ugotoviti, katere kompetence potrebujejo razredniki za uspešno opravljanje svojega dela. Ali obstajajo kakšne specifične razlike za delo razrednika v 1., 2. in 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju ter v srednješolskem izobraževanju?***

Preverjali smo, katere kompetence potrebujejo razredniki za uspešno opravljanje svojega dela. Prav tako pa tudi, ali obstajajo kakšne specifične razlike za delo razrednika v 1., 2. in 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju ter v srednješolskem izobraževanju.

### **Ocena potrebe po posebnem usposabljanju za opravljanje dela razrednika**

Številne in raznolike razrednikove naloge predpostavljajo ustrezno razvite kompetence razrednikov za opravljanje teh nalog. V času začetnega izobraževanja so bodoči učitelji redko deležni usposabljanja na področju razredništva, zato je pomembno, kakšne možnosti imajo za stalno strokovno spopolnjevanje tudi na tem področju. Želeli smo ugotoviti, kakšno je stališče anketiranih do posebnega usposabljanja za opravljanje dela razrednika ter kako ocenjujejo usposobljenost razrednikov za delovanje na različnih področjih.

### ***Razredniki***

Zanimalo nas je mnenje razrednikov o tem, ali je potrebno kakšno posebno usposabljanje za opravljanje dela razrednika.

Tabela 134: Mnenje razrednikov o potrebnosti posebnega usposabljanja za delo razrednika

Ali je za opravljanje dela razrednika potrebno posebno usposabljanje?	VSI (n = 576)		OŠ (n = 439)		SŠ (n = 137)	
	f	%	f	%	f	%
Ni potrebno.	48	8,3%	32	7,3%	16	11,7%
Je potrebno in naj bo del osnovnega pedagoškega študija.	344	59,7%	285	64,9%	59	43,1%
Je potrebno in naj bo del programa nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (npr. v KATIS-u).	230	39,9%	168	38,3%	62	45,3%
Je potrebno in naj se organizira posebno usposabljanje pred prevzemom dela razrednika.	203	35,2%	150	34,2%	53	38,7%
Drugo	6	1,0%	2	0,5%	4	2,9%

Največji delež (59,7 %) razrednikov je odgovoril, da je usposabljanje potrebno in naj bo del osnovnega pedagoškega študija. Tako meni kar 64,9 % osnovnošolskih razrednikov, srednješolskih pa nekoliko manj (43,1 %) razlike med njimi so statistično pomembne ( $\chi^2 = 20,732$ ;  $df = 1$ ;  $p < 0,001$ ). Drugi najpogostejši odgovor (39,9 %) je bil, da je usposabljanje potrebno in da naj bo del programa nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, s čimer se nekoliko bolj strinjajo srednješolski razredniki, a ne v statistično pomembno večji meri kot osnovnošolski razredniki ( $\chi^2 = 2,125$ ;  $df = 1$ ;  $p = 0,145$ ); temu pa sledi odgovor, da je usposabljanje potrebno in naj se organizira kot posebno usposabljanje pred prevzemom dela razrednika (35,2 %). Nakazuje se, da so osnovnošolski razredniki bolj naklonjeni usposabljanju v okviru začetnega pedagoškega študija, medtem ko srednješolski v nekoliko večji meri izražajo naklonjenost usposabljanju po končanem začetnem pedagoškem izobraževanju, a razlike niso statistično pomembne. Samo 8,3 % anketiranih razrednikov odgovarja, da posebno usposabljanje ni potrebno. Med odgovori pod »Drugo« so razredniki odgovarjali, da bi bilo usposabljanje potrebno in koristno predvsem za učitelje začetnike. Ob tem so zapisali, da bi bilo to smiselno povezati z uvajanjem učitelja začetnika v vzgojno-izobraževalno ustanovo ali da bi novinec imel svojega mentorja za področje razredništva. Nekateri so izrazili pomislek ob tem, da ne bi želeli imeti nekega izobraževanja, »ki bo samo sebi namen«, kar predstavlja velik izziv pripravljalnem tovrstnega usposabljanja; drugi pa so poudarili, da na osnovi svojih izkušenj opažajo, da nekaterim tudi »100 izobraževanj ne bi koristilo«.

### **Ravnatelji o izobraževanju razrednikov**

Tabela 135: Mnenje ravnateljev o potrebnosti posebnega usposabljanja za delo razrednika

Ali je po vašem mnenju za opravljanje dela razrednika potrebno posebno usposabljanje?	VSI (n = 218)		OŠ (n = 179)		SŠ (n = 39)	
	f	%	f	%	f	%
Ni potrebno.	11	5,0%	10	5,6%	1	2,6%
Je potrebno in naj bo del osnovnega pedagoškega študija.	149	68,3%	128	71,5%	21	53,8%
Je potrebno in naj bo del programa nadaljnega izobraževanja in usposabljanja.	110	50,5%	87	48,6%	23	59,0%
Je potrebno in naj se organizira posebno usposabljanje pred prevzemom dela razrednika.	66	30,3%	48	26,8%	18	46,2%
Drugo	9	4,1%	7	3,9%	2	5,1%

Rezultati kažejo, da 5 % vseh anketiranih ravnateljev meni, da posebno usposabljanje za delo razrednika ni potrebno. Ta delež je le nekoliko višji pri osnovnošolskih ravnateljih, kjer znaša 5,6 %, medtem ko je pri srednješolskih ravnateljih 2,6 %, a razlika ni statistično pomembna ( $\chi^2 = 0,611$ ;  $df = 1$ ;  $p = 0,435$ ). Največji delež anketirancev, 68,3 %, je mnenja, da bi morale biti usposabljanje za delo razrednika vključeno v osnovni pedagoški študij. Ta potreba je izrazitejša med osnovnošolskimi ravnatelji, kjer to podpira 71,5 %, v srednjih šolah pa 53,8 %, razlike med njimi pa so statistično pomembne ( $\chi^2 = 4,618$ ;  $df = 1$ ;  $p = 0,032$ ). Poleg tega 50,5 % vseh anketirancev meni, da bi morale usposabljanje potekati kot del nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. Ta pogled je le nekoliko bolj (a ne v statistično pomembno večji meri -  $\chi^2 = 1,378$ ;  $df = 1$ ;  $p = 0,240$ ) razširjen med srednješolskimi ravnatelji, kjer to rešitev podpira 59 %, v osnovnih šolah pa 48,6 %. Posebno usposabljanje pred prevzemom vloge razrednika podpira 30,3 % vseh anketiranih, pri čemer je ta delež statistično pomembno ( $\chi^2 = 5,673$ ;  $df = 1$ ;  $p = 0,017$ ) višji pri srednješolskih ravnateljih (46,2 %) kot pri osnovnošolskih (26,8 %).

Manjši delež anketirancev (4,1 %) je navedel drugačna mnenja pod Drugo. Med odgovori v tej kategoriji se pojavljajo predlogi, da bi moral vsak učitelj biti usposobljen za vodenje in podporo učencem. Nekateri pa menijo, da je potreba po usposabljanju odvisna od posameznika. Izpostavljena je tudi potreba po izdelavi brošure, ki bi razjasnila naloge in obveznosti razrednika, ter po stalnem nadgrajevanju znanj (npr. na področju nevroznanosti). Nekateri anketiranci poudarjajo, da mora biti razrednik predvsem človek z ustreznim odnosom do učencev, kar kaže na pomembnost mehkih veščin in osebnostnih lastnosti za uspešno opravljanje vloge razrednika. Predlagano je bilo tudi delo v tandemu ali uvedba sorazrednika, kar bi zagotovilo dodatno podporo pri opravljanju razredniških nalog.

Rezultati kažejo, da večina ravnateljev prepoznava potrebo po usposabljanju za delo razrednika, vendar se razlikujejo glede na predlagano obliko/raven izobraževanja. Medtem ko osnovnošolski ravnatelji iščejo bolj sistemsko osnovo za pripravo razrednikov, srednješolski poudarjajo pomen dodatnega in predhodnega usposabljanja za specifične izzive, s katerimi se soočajo razredniki na njihovi stopnji izobraževanja. Iz odgovorov pod drugo je nakazana potreba po individualizaciji usposabljanj in osredotočanju na praktično uporabne vsebine.

### **Šolski svetovalni delavci o izobraževanju razrednikov**

Glede potrebnosti posebnega usposabljanja za delo razrednika smo povprašali tudi šolske svetovalne delavce.

Tabela 136: Mnenje šolskih svetovalnih delavcev o potrebnosti posebnega usposabljanja za delo razrednika

Ali je po vašem mnenju za opravljanje dela razrednika potrebno posebno usposabljanje?	VSI (n = 230)		OŠ (n = 164)		SŠ (n = 66)	
	f	%	f	%	f	%
Ni potrebno.	7	3,0%	3	1,8%	4	6,1%
Je potrebno in naj bo del osnovnega pedagoškega študija.	148	64,3%	118	72,0%	30	45,5%
Je potrebno in naj bo del programa nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (npr. v KATIS-u).	79	34,3%	60	36,6%	19	28,8%
Je potrebno in naj se organizira posebno usposabljanje pred prevzemom dela razrednika.	101	43,9%	58	35,4%	43	65,2%
Drugo	10	4,3%	8	4,9%	2	3,0%

Večina anketirancev meni, da je za delo razrednika potrebno posebno usposabljanje, kar poudarja visoko zavedanje o zahtevnosti te vloge. Le majhen delež anketirancev (3 %) meni, da posebno usposabljanje ni potrebno. Ta delež je nekoliko višji v srednjih šolah (6,1 %) kot v osnovnih (1,8 %), kar lahko nakazuje na drugačna pričakovanja ali manjše zahteve po dodatnih kompetencah za razredništvo v srednješolskem okolju, a razlike niso statistično pomembne ( $\chi^2 = 2,855$ ;  $df = 1$ ;  $p = 0,091$ ).

Največ anketirancev (64,3 %) meni, da bi moralo biti usposabljanje za razredništvo del osnovnega pedagoškega študija. To mnenje je še posebej izrazito med anketiranci iz osnovnih šol (72 %), medtem ko je v srednjih šolah ta delež nižji (45,5 %) – razlike med njimi so statistično pomembne ( $\chi^2 = 14,402$ ;  $df = 1$ ;  $p < 0,001$ ). Visoka podpora tej ideji v osnovnih šolah kaže na prepričanje, da bi osnove dela razrednikov morale biti vključene v izobraževanje že pred začetkom poklicne poti učiteljev, kar bi lahko olajšalo prehod v to zahtevno vlogo.

Približno tretjina anketirancev (34,3 %) podpira idejo, da bi bilo usposabljanje del programa nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (npr. v KATIS-u). Ta možnost je

nekoliko pogosteje podprta v osnovnih šolah (36,6 %) kot v srednjih (28,8 %), a ne v statistično pomembno večji meri ( $\chi^2 = 1,269$ ;  $df = 1$ ;  $p = 0,260$ ). To nakazuje, da anketiranci prepoznavajo potrebo po stalnem strokovnem razvoju razrednikov, ki bi jim omogočil pridobivanje dodatnih znanj in veščin za reševanje kompleksnih situacij v oddelkih.

Skoraj polovica anketirancev (43,9 %) meni, da bi bilo potrebno organizirati posebno usposabljanje pred prevzemom vloge razrednika. Ta predlog je bistveno bolj in v statistično pomembno večji meri ( $\chi^2 = 16,952$ ;  $df = 1$ ;  $p < 0,001$ ) podprt med anketiranci iz srednjih šol (65,2 %) kot iz osnovnih (35,4 %). To lahko odraža specifične izzive, s katerimi se razredniki srečujejo v srednješolskem okolju, kot so večja heterogenost oddelkov, večja kompleksnost težav dijakov ali večje zahteve po administrativnem delu.

Manjši delež anketirancev (4,3 %) je navedel drugačne predloge. Med njimi je samo eden, ki navaja, da izobraževanje ni potrebno. Drugi odgovarjajo, da je smiselno povezati izobraževanje kot del osnovnega pedagoškega študija ter ga nadgrajevati kot del programa nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Še posebno bi bilo potrebno na začetku šolskega leta z vidika obnavljanja znanja za opravljanje nalog razrednika. Možno bi bilo pripraviti tudi izobraževalne module, za katere bi se razrednik odločil glede na specifične potrebe posamezne oddelčne skupnosti. Eden od anketirancev navaja, naj se na šolah ustrezno organizira mentorstvo za razrednike, drugi pa, da je opravljanje nalog razrednika odvisno od posameznikovih osebnostnih lastnosti in pripravljenosti za delo z oddelčno skupnostjo. Ta odgovor nakazuje, da morda samo usposabljanje ni dovolj, ampak so potrebne tudi nekatere osebnostne značilnosti posameznik ter njegova motivacija za razredništvo.

Dobljeni rezultati jasno kažejo, da večina anketiranih svetovalnih delavcev prepoznava potrebo po posebnem usposabljanju za delo razrednika, pri čemer je največ podpore za vključitev tega usposabljanja v osnovni pedagoški študij. To sovпада z ugotovitvami avtoric Gregorčič Mrvar in Kalin (2023), ki poudarjata pomen priprave razrednikov na delo z oddelčno skupnostjo že v fazi študija, saj je oblikovanje kakovostnih oddelčnih skupnosti ključnega pomena za doseganje VI ciljev.

Hkrati obstaja močna podpora za organizacijo usposabljanj pred prevzemom dela razrednika in v okviru programov nadaljnjega izobraževanja, kar kaže na potrebo po večnivojskem pristopu k usposabljanju razrednikov. Hkrati to odraža zavedanje o nujnosti vseživljenjskega učenja razrednikov. Gregorčič Mrvar in Kalin (2023) izpostavljata, da so razredniki pogosto preobremenjeni z raznolikimi zahtevami (organizacijske naloge, sodelovanje s starši, reševanje konfliktov), zato potrebujejo stalno strokovno podporo in usposabljanje, da lahko učinkovito vodijo in vzdržujejo oddelčne skupnosti.

Razlike med osnovnimi in srednjimi šolami odražajo specifične potrebe in izzive, ki jih prinašajo različni šolski konteksti, kot so npr. večja heterogenost oddelkov in kompleksnost situacij dijakov. Razredniki v srednjih šolah zagotovo potrebujejo dodatno pripravo za soočanje s temi izzivi (prim. Gregorčič Mrvar in Kalin, 2023).

### ***Fokusna skupina: izobraževanje in usposabljanje razrednikov***

Kje vidijo možnosti za izobraževanje in usposabljanje razrednikov smo vprašali tudi udeležence fokusne skupine. Na osnovi njihovih odgovorov lahko potrdimo, da razredniki potrebujejo dodatno usposabljanje.

V fokusni skupini udeležencev iz osnovne šole ugotavljamo več področij, kjer so izpostavili potrebo po dodatnem usposabljanju in podpori (vodenje razreda in delo s skupino; sodelovanje; pravno znanje; mentorstvo; komunikacija in način komunikacije s starši; začetno izobraževanje učiteljev in seminarji ob začetku zaposlitve ter specifične teme usposabljanja npr. ocenjevanje). Izpostavljena je torej potreba po bolj strukturirani podpori razrednikom začetnikom, tako na ravni začetnega izobraževanja kot tudi v fazi uvajanja v prakso (pripravištvu s pomembno vlogo mentorja). Priporočljivo bi bilo razviti enotne smernice za mentorstvo, komunikacijo in pravno delovanje razrednika ter okrepiti sodelovanje med institucijami za izobraževanje učiteljev in šolami.

V fokusni skupini srednješolskih udeležencev so podobno kot udeleženci iz osnovne šole izpostavljali, da je razredništvo zelo kompleksna naloga, razredniki pa niso ustrezno usposobljeni oz. podprti za opravljanje svojih nalog. Čeprav poznajo osnovne zakonske naloge, se soočajo z vedno večjimi pričakovanji glede prepoznavanja in obravnave duševnih stisk med mladimi, sodelovanja s starši in vodenja oddelka kot celote. Izpostavili so izrazito potrebo po dodatnem usposabljanju s področja duševnih stisk med mladimi, skupinske dinamike in na področju dela z raznolikimi skupinami dijakov. Poleg tega so navajali potrebo po večjem sistemskem in časovnem priznanju dela razrednikov (npr. zmanjšana učna obveznost za razrednike), jasnejši institucionalni podpori in smernicah za izvedbo ur oddelčne skupnosti. Sogovorniki so izpostavili potrebo po usposobljenosti za sodelovanje s starši, pa tudi ustrezno medsebojno podporo znotraj šole in z zunanjimi strokovnjaki.

Navedene ugotovitve lahko služijo kot izhodišče za izboljšave v sistemu usposabljanja razrednikov, tako na ravni začetnega izobraževanja kot njihovega nadaljnega profesionalnega razvoja.

### **Presoja usposobljenosti za opravljanje posameznih nalog razrednika**

Razredniki se soočajo s številnimi nalogami in prevzemajo različne odgovornosti pri delu s posameznimi učenci, njihovimi starši ter na ravni šole – od načrtovanja in

izvajanja ur oddelčne skupnosti do vodenja in sodelovanja v različnih timih, strokovnih aktivih ipd. Poleg tega se pogostokrat povezujejo tudi z drugimi posamezniki in organizacijami v lokalnem in širšem okolju.

Razrednike smo vprašali, kako dobro so po njihovem mnenju usposobljeni za opravljanje posameznih nalog razrednika.

Seznam posameznih kompetenc smo oblikovali na osnovi Programskih smernic ... (2005), vprašalnika o kompetencah razrednika po Ažman (2012), seznamov učiteljskih kompetenc v različnih državah (European Commission, 2014; Teachers' Standards guidance, 2012; Cambridge Teachers Standards, 2019; Australian Professional Standards for Teachers, 2018; Standards of Practice for the Teaching Profession, b.l.) ter na osnovi strokovnega razmisleka.

Vprašalnik je vključeval 31 postavk s šestih vsebinskih področij:

- (1) delo s posameznim učencem (6 postavk)
- (2) delo s celotnim oddelkom, oblikovanje oddelčne skupnosti (11 postavk)
- (3) vodenje administracije (2 postavki)
- (4) etičnost dela (3 postavke)
- (5) sodelovanje z drugimi deležniki (8 postavk)
- (6) skrb za lasten razvoj (1 postavka)

Udeleženci so pri vsaki postavki na 5-stopenjski lestvici ocenili stopnjo svoje usposobljenosti, kjer so izbirali med odgovori »nisem usposobljen«, »slabo usposobljen«, »še kar usposobljen«, »dobro usposobljen«, »zelo dobro usposobljen«.

Pri analizi usposobljenosti razrednikov za opravljanje nalog razrednika izhajamo iz njihove samoocene usposobljenosti za opravljanje posameznih nalog (Tabela 137-142).

Na splošno so se razredniki ocenili kot dobro ali zelo dobro usposobljene na številnih področjih kompetenc.

Na področju dela s posameznim učencem so se anketiranci najpogosteje ocenili kot dobro ali zelo dobro usposobljeni - več kot dve tretjini vprašanih se čuti dobro ali zelo dobro usposobljene za podporo učencem pri reševanju njihovih učnih težav (67,6 %) in za vodenje individualnih pogovorov z učenci (61,8 %), dobra polovica pa za prepoznavanje in upoštevanje individualnih razlik med učenci (57,3 %), razvijanje socialnih in komunikacijskih veščin učencev (57,3 %; med razredniki v 1. VIO je takih kar 97,1 %) in spodbujanje osebnostnega razvoja učencev (55,0 %). Pri prepoznavanju in upoštevanju individualnih razlik med učenci se nekoliko slabše usposobljene ocenjujejo srednješolski razredniki (44,5 % jih navaja, da so »še kar usposobljeni«, medtem, ko je takih med osnovnošolskimi razredniki 34,2 %).

Le nekaj manj kot polovica anketiranih se čuti dobro ali zelo dobro usposobljene za reševanje vzgojnih problemov učencev (48,1 %). 14,1 % vseh anketirancev se je ocenilo kot slabo usposobljen na področju reševanja vzgojnih problemov učencev, kar je posebej izrazito med razredniki 2. in 3. VIO ter srednješolskimi razredniki.

Da so slabo usposobljeni za spodbujanje osebnostnega razvoja učencev, pa meni 13,2 % razrednikov (takih je v srednji šoli slaba petina – 19,2 %).

Pri deležih odgovorov o usposobljenosti za delo s posameznimi učenci lahko vidimo tendenco, da se z opravljanjem razredniškega dela v višjih VIO in v srednji šoli zmanjšuje ocena njihove usposobljenosti. Verjetno je del razlage za to v soočanju razrednikov z značilnostmi odraščanja in večanjem izzivov, ki jih to delo prinaša tako na učnem kot vzgojnem področju (vprašanje motivacije učencev, učnih težav, učne individualizacije oz. upoštevanja individualnih značilnosti učencev). Med razredniki OŠ in SŠ sicer ni statistično pomembnih razlik ( $p > 0,05$ ) v oceni njihove usposobljenosti za delo s posameznim učencem, se pa razredniki osnovnih šol razlikujejo v njihovi ocene glede na VIO, v katerem so razredniki, in sicer se kot statistično pomembne pokažejo naslednje razlike v:

- prepoznavanju in upoštevanju individualnih razlik med učenci ( $\chi^2 = 26,374$ ;  $df = 8$ ;  $p = 0,001$ ),
- podpori učencem pri reševanju njihovih učnih težav ( $\chi^2 = 19,942$ ;  $df = 6$ ;  $p = 0,003$ ),
- reševanju vzgojnih problemov učencev ( $\chi^2 = 26,976$ ;  $df = 8$ ;  $p = 0,001$ ),
- razvijanju socialnih in komunikacijskih veščin učencev ( $\chi^2 = 38,254$ ;  $df = 8$ ;  $p < 0,001$ ) in
- spodbujanju osebnostnega razvoja učencev ( $\chi^2 = 23,777$ ;  $df = 8$ ;  $p = 0,002$ ).

Pri vseh nalogah se kaže tendenca, da razredniki v višjih VIO ocenjujejo svojo usposobljenost (precej) nižje kot v nižjih razredih. Npr. za prepoznavanje in upoštevanje individualnih razlik se kar 76,2 % razrednikov 1. VIO ocenjuje kot dobro ali zelo dobro usposobljene, v 3. VIO je takih 48,9 %. Dobra desetina (11,8 %) razrednikov v 3. VIO se ocenjuje, da so slabo usposobljeni za podporo učencem pri reševanju njihovih učnih težav, medtem ko takih razrednikov v 1. VIO sploh ni. Odgovornost in zahtevnost dela s posameznimi učenci predstavljata z leti šolanja učencev v OŠ večji izziv na ravni učiteljeve usposobljenosti.

Tabela 137: Presoja usposobljenosti razrednikov za opravljanje posameznih nalog razrednika (delo s posameznim učencem)

Delo s posameznim učencem		n	Nisem usposobljen.	Slabo usposobljen.	Še kar usposobljen.	Dobro usposobljen.	Zelo dobro usposobljen.
Prepoznavanje in upoštevanje individualnih razlik med učenci;	<b>VSI</b>	<b>575</b>	<b>0,7%</b>	<b>5,2%</b>	<b>36,7%</b>	<b>45,0%</b>	<b>12,3%</b>
	OŠ	438	0,9%	4,8%	34,2%	47,5%	12,6%
	1. VIO	109	0,0%	0,9%	22,9%	56,0%	20,2%
	2. VIO	149	0,7%	5,4%	32,2%	49,7%	12,1%
	3. VIO	180	1,7%	6,7%	42,8%	40,6%	8,3%



Delo s posameznim učencem		n	Nisem usposobljen.	Slabo usposobljen.	Še kar usposobljen.	Dobro usposobljen.	Zelo dobro usposobljen.
	SŠ	137	0,0%	6,6%	44,5%	37,2%	11,7%
podpora učencem pri reševanju njihovih učnih težav;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>0,0%</b>	<b>7,8%</b>	<b>24,7%</b>	<b>52,1%</b>	<b>15,5%</b>
	OŠ	167	0,0%	7,2%	21,6%	55,1%	16,2%
	1. VIO	35	0,0%	0,0%	5,7%	65,7%	28,6%
	2. VIO	64	0,0%	6,3%	25,0%	51,6%	17,2%
	3. VIO	68	0,0%	11,8%	26,5%	52,9%	8,8%
	SŠ	52	0,0%	9,6%	34,6%	42,3%	13,5%
reševanje vzgojnih problemov učencev;	<b>VSI</b>	<b>220</b>	<b>0,5%</b>	<b>14,1%</b>	<b>37,3%</b>	<b>38,6%</b>	<b>9,5%</b>
	OŠ	168	0,6%	13,1%	38,1%	38,7%	9,5%
	1. VIO	35	0,0%	0,0%	22,9%	57,1%	20,0%
	2. VIO	65	1,5%	16,9%	36,9%	33,8%	10,8%
	3. VIO	68	0,0%	16,2%	47,1%	33,8%	2,9%
	SŠ	52	0,0%	17,3%	34,6%	38,5%	9,6%
vodenje individualnih pogovorov z učenci;	<b>VSI</b>	<b>576</b>	<b>0,5%</b>	<b>6,6%</b>	<b>31,1%</b>	<b>47,6%</b>	<b>14,2%</b>
	OŠ	439	0,7%	6,2%	29,6%	49,7%	13,9%
	1. VIO	109	0,0%	4,6%	19,3%	56,0%	20,2%
	2. VIO	150	0,7%	6,0%	31,3%	47,3%	14,7%
	3. VIO	180	1,1%	7,2%	34,4%	47,8%	9,4%
	SŠ	137	0,0%	8,0%	35,8%	40,9%	15,3%
razvijanje socialnih in komunikacijskih veščin učencev;	<b>VSI</b>	<b>220</b>	<b>1,4%</b>	<b>11,8%</b>	<b>29,5%</b>	<b>46,4%</b>	<b>10,9%</b>
	OŠ	168	0,6%	12,5%	28,6%	47,6%	10,7%
	1. VIO	35	0,0%	0,0%	2,9%	77,1%	20,0%
	2. VIO	65	0,0%	15,4%	35,4%	38,5%	10,8%
	3. VIO	68	1,5%	16,2%	35,3%	41,2%	5,9%
	SŠ	52	3,8%	9,6%	32,7%	42,3%	11,5%
spodbujanje osebnostnega razvoja učencev;	<b>VSI</b>	<b>220</b>	<b>1,4%</b>	<b>13,2%</b>	<b>30,5%</b>	<b>45,0%</b>	<b>10,0%</b>
	OŠ	168	1,2%	11,3%	32,7%	44,6%	10,1%
	1. VIO	35	0,0%	0,0%	17,1%	60,0%	22,9%
	2. VIO	65	1,5%	12,3%	32,3%	46,2%	7,7%
	3. VIO	68	1,5%	16,2%	41,2%	35,3%	5,9%
	SŠ	52	1,9%	19,2%	23,1%	46,2%	9,6%

Anketirani se čutijo relativno dobro usposobljene tudi za opravljanje nalog, vezanih na oblikovanje oddelčne skupnosti in delo s celotnim oddelkom. Tako se več kot polovica anketiranih čuti dobro ali zelo dobro usposobljene za izvajanje ur oddelčne skupnosti (62,8 %) in za oblikovanje jasnih pravil za delovanje oddelčne skupnosti skupaj z učenci in drugimi učitelji (64,8 %), prilagajanje letnega delovnega načrta aktualnim potrebam oddelčne skupnosti (57,1 %), oblikovanje letnega delovnega načrta oddelčne skupnosti (55,0 %), ter ugotavljanje potreb oddelka (54,5 %). Za razvijanje ustrezne klime in kakovostnih medosebnih odnosov v oddelčni skupnosti se čuti dobro ali zelo dobro usposobljenih 55,9 % anketiranih. Med srednješolskimi razredniki zaznamo nižjo oceno usposobljenosti v primerjavi z osnovnošolskimi razredniki na področju oblikovanja letnega delovnega načrta in njegovega prilagajanja aktualnim potrebam, a razlike niso statistično pomembne ( $\chi^2 = 7,165$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,127$ ). Na področju ugotavljanja potreb oddelka so ocene usposobljenosti srednješolskih razrednikov precej razpršene: tako se jih npr. 17,3 % oceni kot zelo dobro usposobljene (v OŠ 11,3 %), 13,5 % pa kot slabo usposobljene.

Nekoliko manj se v kontekstu dela s celotnim oddelkom čutijo usposobljene za posredovanje in ukrepanje v konfliktnih situacijah med učenci ter med učenci in učitelji (47,4 %), za evalvacijo kakovosti dela v oddelčni skupnosti skupaj z učenci in oddelčnim učiteljskim zborom (46,2 %), aktivno vključevanje učencev v načrtovanje in izvajanje dela oddelčne skupnosti (45,9 %), za organiziranje različnih aktivnosti in prireditev v oddelku (45,5 %) ter zlasti pri organizaciji in izvajanju delavnic na aktualne teme, za kar se kot dobro ali zelo dobro usposobljene ocenjuje le 31,6 % vprašanih. Še posebno so srednješolski razredniki presojali svojo usposobljenost nižje v primerjavi z osnovnošolskimi na področju aktivnega vključevanja učencev v načrtovanje in izvajanje dela oddelčne skupnosti ter pri organizaciji različnih aktivnosti v oddelku (npr. 21,2 % srednješolskih razrednikov ocenjuje svojo usposobljenost na tem področju kot slabo, a razlike niso statistično pomembne ( $\chi^2 = 4,522$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,340$ )). V predmetniku srednjih šol ure oddelčne skupnosti niso določene, zato je njihova umeščenost v urnik odvisna od odločitve vseke posamezne šole. Vse te značilnosti se gotovo povezujejo tudi z odgovori srednješolskih razrednikov na področju dela s celotnim oddelkom učencev. Pomembno pa se je zavedati, da je za kakovostno življenje oddelčne skupnosti bistvenega pomena, da vsi člani aktivno sodelujejo, da se vključujejo v skupne aktivnosti, da načrtujejo skupne cilje in si prizadevajo za njihovo uresničitev (glej npr. Bečaj, 2001; Gregorčič Mrvar in Kalin, 2023; Kalin, 2022). To gradi in krepi oddelčno skupnost kot socialno skupino, ki na ta način predstavlja pomembno vlogo v posameznikovem osebostnem in socialnem razvoju.

Edina statistično pomembna razlika v tem sklopu med osnovnošolskimi in srednješolskimi razredniki je pri nalogi razvijanje ustrezne klime in kakovostnih medosebnih odnosov v oddelčni skupnosti ( $\chi^2 = 10,984$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,027$ ). Osnovnošolski razredniki se v večji meri ocenjujejo kot zelo dobro usposobljene (14,8 %) v primerjavi s srednješolskimi razredniki (6,6 %); ravno obrnjena je situacija pri deležu odgovorov, da so za to nalogo slabo usposobljeni: tako navaja 7,7 % osnovnošolskih in 12,4 % srednješolskih razrednikov.

Se pa razredniki osnovnih šol, ki poučujejo v različnih VIO, statistično pomembno razlikujejo v oceni usposobljenosti za delo s celotnim oddelkom, in sicer v usposobljenosti za:

- ugotavljanje potreb oddelka ( $\chi^2 = 31,392$ ;  $df = 8$ ;  $p < 0,001$ ),
- razvijanje ustrezne klime in kakovostnih medosebnih odnosov v oddelčni skupnosti ( $\chi^2 = 45,813$ ;  $df = 8$ ;  $p < 0,001$ ),
- aktivno vključevanje učencev v načrtovanje in izvajanje dela oddelčne skupnosti ( $\chi^2 = 19,877$ ;  $df = 8$ ;  $p = 0,011$ ),
- oblikovanje jasnih pravil za delovanje oddelčne skupnosti skupaj z učenci in drugimi učitelji ( $\chi^2 = 19,377$ ;  $df = 8$ ;  $p = 0,013$ ),
- posredovanje in ukrepanje v konfliktnih situacijah med učenci ter učenci in učitelji ( $\chi^2 = 28,103$ ;  $df = 8$ ;  $p < 0,001$ ),

- organiziranje in izvajanje delavnic na aktualne teme ( $\chi^2 = 16,596$ ;  $df = 8$ ;  $p = 0,035$ ) in
- organiziranje različnih aktivnosti in prireditev v oddelku ( $\chi^2 = 24,540$ ;  $df = 8$ ;  $p = 0,002$ ).

Za opravljanje vseh navedenih nalog se razredniki v nižjih VIO ocenjujejo kot (precej) bolj usposobljene od tistih v višjih VIO. Morda gre razlog za to iskati tudi v deležu časa, ki ga razredniki preživijo s svojo oddelčno skupnostjo in vprašanjem, v kolikšni meri zato lahko poznajo dinamiko oddelčne skupnosti in njene potrebe ter koliko časa lahko namenijo načrtnemu razvijanju ustrezne klime in kakovostnih odnosov v oddelčni skupnosti. Lahko pa se s starostjo učencev povečuje tudi zahtevnost dela z oddelkom kot socialno skupino in s tem prepoznavanje, da razredniki potrebujejo več znanja za to delo.

Tabela 138: Presoja usposobljenosti razrednikov za opravljanje posameznih nalog razrednika (Oblikovanje oddelčne skupnosti, delo s celotnim oddelkom)

Oblikovanje oddelčne skupnosti, delo s celotnim oddelkom	n	Nisem usposobljen.	Slabo usposobljen.	Še kar usposobljen.	Dobro usposobljen.	Zelo dobro usposobljen.	
ugotavljanje potreb oddelka (npr. prepoznavanje značilnosti oddelka, klime, odnosov);	<b>VSI</b>	<b>220</b>	<b>1,4%</b>	<b>9,1%</b>	<b>35,0%</b>	<b>41,8%</b>	<b>12,7%</b>
	OŠ	168	1,2%	7,7%	35,7%	44,0%	11,3%
	1. VIO	35	0,0%	0,0%	11,4%	65,7%	22,9%
	2. VIO	65	3,1%	7,7%	38,5%	38,5%	12,3%
	3. VIO	68	0,0%	11,8%	45,6%	38,2%	4,4%
	SŠ	52	1,9%	13,5%	32,7%	34,6%	17,3%
oblikovanje letnega delovnega načrta oddelčne skupnosti;	<b>VSI</b>	<b>220</b>	<b>3,2%</b>	<b>12,3%</b>	<b>29,5%</b>	<b>45,9%</b>	<b>9,1%</b>
	OŠ	168	2,4%	11,3%	26,8%	48,8%	10,7%
	1. VIO	35	0,0%	5,7%	22,9%	48,6%	22,9%
	2. VIO	65	1,5%	12,3%	24,6%	52,3%	9,2%
	3. VIO	68	4,4%	13,2%	30,9%	45,6%	5,9%
	SŠ	52	5,8%	15,4%	38,5%	36,5%	3,8%
prilagajanje letnega delovnega načrta aktualnim potrebam oddelčne skupnosti;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>3,2%</b>	<b>12,3%</b>	<b>27,4%</b>	<b>45,7%</b>	<b>11,4%</b>
	OŠ	167	2,4%	11,4%	25,7%	47,9%	12,6%
	1. VIO	35	2,9%	2,9%	20,0%	54,3%	20,0%
	2. VIO	65	3,1%	12,3%	23,1%	50,8%	10,8%
	3. VIO	67	1,5%	14,9%	31,3%	41,8%	10,4%
	SŠ	52	5,8%	15,4%	32,7%	38,5%	7,7%
evalviranje kakovosti dela v oddelčni skupnosti skupaj z učenci in oddelčnim učiteljskim zborom;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>2,7%</b>	<b>15,5%</b>	<b>35,6%</b>	<b>38,4%</b>	<b>7,8%</b>
	OŠ	167	1,8%	14,4%	32,9%	41,3%	9,6%
	1. VIO	34	2,9%	2,9%	26,5%	50,0%	17,6%
	2. VIO	65	0,0%	18,5%	33,8%	36,9%	10,8%
	3. VIO	68	2,9%	16,2%	35,3%	41,2%	4,4%
	SŠ	52	5,8%	19,2%	44,2%	28,8%	1,9%
izvajanje ur oddelčne skupnosti (razrednih ur);	<b>VSI</b>	<b>218</b>	<b>0,9%</b>	<b>8,7%</b>	<b>27,5%</b>	<b>47,2%</b>	<b>15,6%</b>
	OŠ	166	0,6%	8,4%	28,3%	47,6%	15,1%
	1. VIO	33	0,0%	3,0%	15,2%	63,6%	18,2%
	2. VIO	65	0,0%	7,7%	29,2%	46,2%	16,9%



Oblikovanje oddelčne skupnosti, delo s celotnim oddelkom	n	Nisem usposobljen.	Slabo usposobljen.	Še kar usposobljen.	Dobro usposobljen.	Zelo dobro usposobljen.
3. VIO	68	1,5%	11,8%	33,8%	41,2%	11,8%
SŠ	52	1,9%	9,6%	25,0%	46,2%	17,3%
<b>VSI</b>	<b>576</b>	<b>1,2%</b>	<b>8,9%</b>	<b>34,0%</b>	<b>43,1%</b>	<b>12,8%</b>
OŠ	439	0,9%	7,7%	32,6%	44,0%	14,8%
1. VIO	109	0,0%	0,9%	20,2%	51,4%	27,5%
2. VIO	150	1,3%	6,0%	35,3%	41,3%	16,0%
3. VIO	180	1,1%	13,3%	37,8%	41,7%	6,1%
SŠ	137	2,2%	12,4%	38,7%	40,1%	6,6%
<b>VSI</b>	<b>220</b>	<b>0,9%</b>	<b>18,6%</b>	<b>34,5%</b>	<b>39,1%</b>	<b>6,8%</b>
OŠ	168	0,6%	17,3%	35,1%	38,7%	8,3%
1. VIO	35	0,0%	2,9%	25,7%	54,3%	17,1%
2. VIO	65	1,5%	21,5%	32,3%	35,4%	9,2%
3. VIO	68	0,0%	20,6%	42,6%	33,8%	2,9%
SŠ	52	1,9%	23,1%	32,7%	40,4%	1,9%
<b>VSI</b>	<b>574</b>	<b>0,3%</b>	<b>6,3%</b>	<b>28,6%</b>	<b>48,6%</b>	<b>16,2%</b>
OŠ	437	0,5%	5,0%	27,7%	49,7%	17,2%
1. VIO	108	0,0%	1,9%	19,4%	51,9%	26,9%
2. VIO	150	0,7%	6,0%	28,7%	46,0%	18,7%
3. VIO	179	0,6%	6,1%	31,8%	51,4%	10,1%
SŠ	137	0,0%	10,2%	31,4%	45,3%	13,1%
<b>VSI</b>	<b>576</b>	<b>1,2%</b>	<b>12,5%</b>	<b>38,9%</b>	<b>37,2%</b>	<b>10,2%</b>
OŠ	439	0,9%	11,6%	39,0%	38,5%	10,0%
1. VIO	109	0,0%	1,8%	32,1%	50,5%	15,6%
2. VIO	150	1,3%	14,0%	39,3%	34,0%	11,3%
3. VIO	180	1,1%	15,6%	42,8%	35,0%	5,6%
SŠ	137	2,2%	15,3%	38,7%	32,8%	10,9%
<b>VSI</b>	<b>576</b>	<b>4,9%</b>	<b>24,7%</b>	<b>38,9%</b>	<b>26,9%</b>	<b>4,7%</b>
OŠ	439	4,1%	22,8%	39,6%	28,0%	5,5%
1. VIO	109	2,8%	13,8%	41,3%	34,9%	7,3%
2. VIO	150	6,0%	23,3%	38,0%	24,7%	8,0%
3. VIO	180	3,3%	27,8%	40,0%	26,7%	2,2%
SŠ	137	7,3%	30,7%	36,5%	23,4%	2,2%
<b>VSI</b>	<b>220</b>	<b>3,6%</b>	<b>14,5%</b>	<b>36,4%</b>	<b>34,1%</b>	<b>11,4%</b>
OŠ	168	3,0%	12,5%	34,5%	36,3%	13,7%
1. VIO	35	0,0%	2,9%	17,1%	54,3%	25,7%
2. VIO	65	4,6%	15,4%	30,8%	33,8%	15,4%
3. VIO	68	2,9%	14,7%	47,1%	29,4%	5,9%
SŠ	52	5,8%	21,2%	42,3%	26,9%	3,8%

Anketiranci kot precej dobro presojajo svojo usposobljenost za vodenje administracije – kar 78,8 % anketirancev se je ocenilo kot dobro ali zelo dobro usposobljene za

urejanje oddelčne dokumentacije. Med vsemi kompetencami so v celotnem vzorcu to usposobljenost ocenili kot drugo najvišjo (kot zelo dobro usposobljene se oceni 29,9 % anketirancev; najvišje so se sicer ocenili za delovanje v skladu z etičnimi načeli - 31,1 % se jih oceni kot zelo dobro usposobljene). Nekoliko nižje je bila ocenjena usposobljenost za izrekanje vzgojnih ukrepov (49,2 %). Se pa razredniki osnovnih šol in razredniki srednjih šol razlikujejo v oceni usposobljenosti za izrekanje vzgojnih ukrepov ( $\chi^2 = 32,959$ ;  $df = 4$ ;  $p < 0,001$ ). Srednješolski razredniki svojo usposobljenost ocenjujejo precej višje do osnovnošolskih: dobro ali zelo dobro usposobljene se za to nalogo čuti 67,2 % razrednikov v srednji šoli in 43,5 % v osnovni šoli.

Tabela 139: Presoja usposobljenosti razrednikov za opravljanje posameznih nalog razrednika (Vodenje administracije)

Vodenje administracije	n	Nisem usposobljen.	Slabo usposobljen.	Še kar usposobljen.	Dobro usposobljen.	Zelo dobro usposobljen.	
urejanje oddelčne dokumentacije (pisanje zapisnikov, vpisovanje v eAsistenta ali Lo.Polis ipd.);	<b>VSI</b>	<b>575</b>	<b>0,0%</b>	<b>3,3%</b>	<b>17,9%</b>	<b>48,9%</b>	<b>29,9%</b>
	OŠ	438	0,0%	3,4%	18,0%	49,5%	29,0%
	1. VIO	109	0,0%	1,8%	15,6%	52,3%	30,3%
	2. VIO	149	0,0%	5,4%	18,1%	51,7%	24,8%
	3. VIO	180	0,0%	2,8%	19,4%	46,1%	31,7%
	SŠ	137	0,0%	2,9%	17,5%	46,7%	32,8%
izrekanje vzgojnih ukrepov;	<b>VSI</b>	<b>576</b>	<b>2,1%</b>	<b>14,8%</b>	<b>34,0%</b>	<b>38,4%</b>	<b>10,8%</b>
	OŠ	439	2,1%	16,6%	37,8%	36,0%	7,5%
	1. VIO	109	2,8%	17,4%	44,0%	33,0%	2,8%
	2. VIO	150	1,3%	18,0%	36,0%	35,3%	9,3%
	3. VIO	180	2,2%	15,0%	35,6%	38,3%	8,9%
	SŠ	137	2,2%	8,8%	21,9%	46,0%	21,2%

Na področju sodelovanja z drugimi deležniki, so anketiranci v največjem deležu izrazili dobro ali zelo dobro usposobljenost za vzpostavljanje in vzdrževanje spoštljivega sodelovalnega odnosa s starši učencev – 71,0 %. Po 65,9 % se jih čuti dobro ali zelo dobro usposobljene za vodenje individualnih pogovorov s starši ter tudi za vodenje roditeljskih sestankov (dobra petina vseh anketirancev se ocenjuje kot zelo dobro usposobljene na obeh področjih). Prav tako je bila zaznana visoka samoocena usposobljenosti za timsko delo in sodelovanje pri šolskih projektih, timih za kakovost, razvojnih timih (57,3 % jih je dobro ali zelo dobro usposobljenih) in za oblikovanje kakovostnih odnosov in uspešno komuniciranje z različnimi posamezniki (57,5 % jih je zelo dobro ali dobro usposobljenih).

Nekoliko manj so vprašani v kontekstu sodelovanja z drugimi deležniki usposobljeni za vodenje oddelčnega učiteljskega zbora ali drugih strokovnih timov za reševanja učno-vzgojnih problemov v oddelku (42,3% se jih čuti dobro ali zelo dobro usposobljene), za sodelovanje v strokovnih timih za delo z učenci z različnimi statusi (49,2 % dobro ali zelo dobro usposobljenih). Najnižje ocenjujejo svojo usposobljenost za vzpostavljanje sodelovanja z zunanjimi ustanovami in posamezniki v lokalni

skupnosti (v celotnem vzorcu se samo 37,3 % anketirancev čuti dobro ali zelo dobro usposobljene; dobra petina osnovnošolskih in dobra četrtnina srednješolskih razrednikov se čuti slabo usposobljene).

Razredniki osnovnih šol in razredniki srednjih šol se statistično pomembno razlikujejo v njihovi oceni usposobljenosti za vodenje oddelčnega učiteljskega zbora ali drugih strokovnih timov za reševanje učno-vzgojnih problemov v oddelku ( $\chi^2 = 11,472$ ; df = 4; p = 0,022) in vodenje roditeljskih sestankov ( $\chi^2 = 9,088$ ; df = 3; p = 0,028). Za prvo in drugo nalogo se čutijo bolj usposobljene srednješolski razredniki.

Razredniki osnovnih šol se glede na VIO, v katerem so razredniki, statistično pomembno razlikujejo v oceni usposobljenosti za vodenje oddelčnega učiteljskega zbora ali drugih strokovnih timov za reševanje učno-vzgojnih problemov v oddelku ( $\chi^2 = 18,443$ ; df = 8; p = 0,018, vodenje individualnih pogovorov s starši ( $\chi^2 = 18,384$ ; df = 6; p = 0,005) in vzpostavljanje sodelovanja z različnimi posamezniki, društvi in ustanovami v lokalni skupnosti ( $\chi^2 = 18,034$ ; df = 8; p = 0,021).

Za vodenje oddelčnega učiteljskega zbora in za vodenje individualnih pogovorov s starši se čutijo najbolj usposobljeni razredniki v 1. VIO in najmanj v 2. VIO; za vzpostavljanje sodelovanja z lokalno skupnostjo pa najbolj razredniki v 1. VIO in najmanj razredniki v 3. VIO.

Tabela 140: Presoja usposobljenosti razrednikov za opravljanje posameznih nalog razrednika (Sodelovanje z drugimi deležniki)

Sodelovanje z drugimi deležniki	n	Nisem usposobljen.	Slabo usposobljen.	Še kar usposobljen.	Dobro usposobljen.	Zelo dobro usposobljen.	
oblikovanje kakovostnih odnosov in uspešno komuniciranje z različnimi posamezniki;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>0,5%</b>	<b>7,3%</b>	<b>34,7%</b>	<b>43,8%</b>	<b>13,7%</b>
	OŠ	167	0,0%	7,8%	35,9%	45,5%	10,8%
	1. VIO	35	0,0%	0,0%	31,4%	48,6%	20,0%
	2. VIO	65	0,0%	7,7%	38,5%	44,6%	9,2%
	3. VIO	67	0,0%	11,9%	35,8%	44,8%	7,5%
SŠ	52	1,9%	5,8%	30,8%	38,5%	23,1%	
vodenje oddelčnega učiteljskega zbora ali drugih strokovnih timov za reševanje učno-vzgojnih problemov v oddelku;	<b>VSI</b>	<b>575</b>	<b>3,0%</b>	<b>18,1%</b>	<b>36,7%</b>	<b>35,5%</b>	<b>6,8%</b>
	OŠ	438	3,4%	17,1%	39,0%	35,2%	5,3%
	1. VIO	109	0,0%	12,8%	44,0%	37,6%	5,5%
	2. VIO	149	8,1%	19,5%	34,2%	32,9%	5,4%
	3. VIO	180	1,7%	17,8%	40,0%	35,6%	5,0%
SŠ	137	1,5%	21,2%	29,2%	36,5%	11,7%	
vzpostavljanje in vzdrževanje spoštljivega sodelovalnega	<b>VSI</b>	<b>575</b>	<b>1,0%</b>	<b>4,9%</b>	<b>23,1%</b>	<b>51,3%</b>	<b>19,7%</b>
	OŠ	438	1,1%	5,0%	24,0%	52,5%	17,4%
	1. VIO	109	0,0%	1,8%	16,5%	61,5%	20,2%
2. VIO	150	2,7%	4,7%	27,3%	49,3%	16,0%	



Sodelovanje z drugimi deležniki		n	Nisem usposobljen.	Slabo usposobljen.	Še kar usposobljen.	Dobro usposobljen.	Zelo dobro usposobljen.
odnosa s starši učencev;	3. VIO	179	0,6%	7,3%	25,7%	49,7%	16,8%
	SŠ	137	0,7%	4,4%	20,4%	47,4%	27,0%
vodenje roditeljskih sestankov;	<b>VSI</b>	<b>220</b>	<b>0,0%</b>	<b>8,6%</b>	<b>25,5%</b>	<b>43,2%</b>	<b>22,7%</b>
	OŠ	168	0,0%	9,5%	28,6%	43,5%	18,5%
	1. VIO	35	0,0%	0,0%	17,1%	54,3%	28,6%
	2. VIO	65	0,0%	12,3%	30,8%	38,5%	18,5%
	3. VIO	68	0,0%	11,8%	32,4%	42,6%	13,2%
	SŠ	52	0,0%	5,8%	15,4%	42,3%	36,5%
vodenje individualnih pogovorov s starši;	<b>VSI</b>	<b>220</b>	<b>0,0%</b>	<b>5,0%</b>	<b>29,1%</b>	<b>44,1%</b>	<b>21,8%</b>
	OŠ	168	0,0%	4,8%	31,5%	45,2%	18,5%
	1. VIO	35	0,0%	0,0%	14,3%	54,3%	31,4%
	2. VIO	65	0,0%	6,2%	36,9%	35,4%	21,5%
	3. VIO	68	0,0%	5,9%	35,3%	50,0%	8,8%
	SŠ	52	0,0%	5,8%	21,2%	40,4%	32,7%
timsko delo in sodelovanje (npr. v šolskih projektih, timih za kakovost, razvojnih timih);	<b>VSI</b>	<b>220</b>	<b>0,9%</b>	<b>8,2%</b>	<b>33,6%</b>	<b>40,9%</b>	<b>16,4%</b>
	OŠ	168	0,6%	7,1%	34,5%	42,3%	15,5%
	1. VIO	35	0,0%	2,9%	22,9%	42,9%	31,4%
	2. VIO	65	0,0%	6,2%	36,9%	44,6%	12,3%
	3. VIO	68	1,5%	10,3%	38,2%	39,7%	10,3%
	SŠ	52	1,9%	11,5%	30,8%	36,5%	19,2%
sodelovanje v strokovnih timih, ki načrtujejo in izvajajo delo z učenci z različnimi statusi (učenci s posebnimi potrebami, nadarjenimi učenci, priseljenci, športniki ipd.);	<b>VSI</b>	<b>573</b>	<b>1,6%</b>	<b>13,4%</b>	<b>35,8%</b>	<b>40,0%</b>	<b>9,2%</b>
	OŠ	436	1,1%	13,1%	36,2%	40,8%	8,7%
	1. VIO	108	0,0%	7,4%	31,5%	51,9%	9,3%
	2. VIO	149	2,0%	12,1%	36,2%	38,9%	10,7%
	3. VIO	179	1,1%	17,3%	39,1%	35,8%	6,7%
	SŠ	137	2,9%	14,6%	34,3%	37,2%	10,9%
vzpostavljanje sodelovanja z različnimi posamezniki, društvi in ustanovami v lokalni skupnosti;	<b>VSI</b>	<b>220</b>	<b>5,0%</b>	<b>21,8%</b>	<b>35,9%</b>	<b>26,4%</b>	<b>10,9%</b>
	OŠ	168	4,8%	20,2%	36,3%	28,0%	10,7%
	1. VIO	35	2,9%	5,7%	28,6%	42,9%	20,0%
	2. VIO	65	7,7%	18,5%	36,9%	29,2%	7,7%
	3. VIO	68	2,9%	29,4%	39,7%	19,1%	8,8%
	SŠ	52	5,8%	26,9%	34,6%	21,2%	11,5%

Velika večina anketiranih se ocenjuje kot dobro ali zelo dobro usposobljene za delovanje v skladu z etičnimi načeli (78,6 %). Več kot polovica (56,8 %) anketiranih je izrazila dobro ali zelo dobro usposobljenost za avtonomno presojo in ravnanje, nekoliko manj pa za zakonito vodenje postopkov (54,1 % se jih čuti dobro ali zelo

dobro usposobljene). Pri tem se kar 71,2 % srednješolskih razrednikov ocenjuje kot dobro ali zelo dobro usposobljene, medtem, ko je osnovnošolskih razrednikov takih 48,8 % (med njimi pa se jih npr. tudi 19,6 % ocenjuje kot slabo usposobljene za to področje). Razlika med razredniki osnovnih in srednjih šol v oceni usposobljenosti za zakonito vodenje postopkov je statistično pomembna ( $\chi^2 = 9,474$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,050$ ).

Ugotovili pa smo razlike med razredniki osnovnih šol glede na VIO, v katerem so razredniki, v usposobljenosti za delovanje v skladu z etičnimi načeli, saj so se kot statistično pomembne pokazale razlike v usposobljenosti za avtonomno presojanje in ravnanje ( $\chi^2 = 13,701$ ;  $df = 6$ ;  $p = 0,033$ ), delovanje v skladu z etičnimi načeli ( $\chi^2 = 16,116$ ;  $df = 6$ ;  $p = 0,013$ ) in zakonito vodenje postopkov ( $\chi^2 = 24,360$ ;  $df = 8$ ;  $p = 0,002$ ). Za avtonomno presojanje in ravnanje ter za delovanje v skladu z etičnimi načeli se čutijo najmanj usposobljeni razredniki v 2. VIO, najbolj pa razredniki v 1. VIO. Za zakonito vodenje postopkov pa se čutijo najbolj usposobljene razredniki v 1. VIO in najmanj v 3. VIO.

Tabela 141: Presoja usposobljenosti razrednikov za opravljanje posameznih nalog razrednika (Etičnost dela)

Etičnost dela		n	Nisem usposobljen.	Slabo usposobljen.	Še kar usposobljen.	Dobro usposobljen.	Zelo dobro usposobljen.
avtonomno presojanje in ravnanje;	<b>VSI</b>	<b>220</b>	<b>0,0%</b>	<b>9,5%</b>	<b>33,6%</b>	<b>42,7%</b>	<b>14,1%</b>
	OŠ	168	0,0%	8,9%	36,3%	42,9%	11,9%
	1. VIO	35	0,0%	0,0%	31,4%	42,9%	25,7%
	2. VIO	65	0,0%	9,2%	41,5%	38,5%	10,8%
	3. VIO	68	0,0%	13,2%	33,8%	47,1%	5,9%
	SŠ	52	0,0%	11,5%	25,0%	42,3%	21,2%
delovanje v skladu z etičnimi načeli (spoštovanje, pravičnost, zaupnost ipd.);	<b>VSI</b>	<b>575</b>	<b>0,0%</b>	<b>2,1%</b>	<b>19,3%</b>	<b>47,5%</b>	<b>31,1%</b>
	OŠ	438	0,0%	2,1%	19,6%	49,1%	29,2%
	1. VIO	109	0,0%	0,0%	10,1%	56,9%	33,0%
	2. VIO	149	0,0%	2,0%	24,2%	46,3%	27,5%
	3. VIO	180	0,0%	3,3%	21,7%	46,7%	28,3%
	SŠ	137	0,0%	2,2%	18,2%	42,3%	37,2%
zakonito vodenje postopkov;	<b>VSI</b>	<b>220</b>	<b>2,7%</b>	<b>16,4%</b>	<b>26,8%</b>	<b>36,4%</b>	<b>17,7%</b>
	OŠ	168	3,0%	19,6%	28,6%	33,3%	15,5%
	1. VIO	35	0,0%	11,4%	25,7%	28,6%	34,3%
	2. VIO	65	0,0%	16,9%	35,4%	40,0%	7,7%
	3. VIO	68	7,4%	26,5%	23,5%	29,4%	13,2%
	SŠ	52	1,9%	5,8%	21,2%	46,2%	25,0%

Kar zadeva skrb za lasten profesionalni razvoj, dobra polovica anketiranih (57,1 %) navaja, da so dobro ali zelo dobro usposobljeni za proučevanje in refleksijo lastnega dela ter uvajanje potrebnih sprememb. Razredniki osnovnih in srednjih šol se ne razlikujejo statistično pomembno v usposobljenosti za proučevanje in refleksijo lastnega dela ter uvajanje potrebnih sprememb, smo pa glede te usposobljenosti

ugotovili statistično pomembne razlike med razredniki OŠ glede na VIO, v katerem so razredniki ( $\chi^2 = 17,876$ ;  $df = 8$ ;  $p = 0,022$ ). Tako se najbolj usposobljene za to področje ocenjujejo razredniki 1. VIO, najmanj pa razredniki 3. VIO (tem so zelo blizu z oceno razredniki 2. VIO).

Tabela 142: Presoja usposobljenosti razrednikov za opravljanje posameznih nalog razrednika (Skrb za lasten profesionalni razvoj)

Skrb za lasten profesionalni razvoj	n	Nisem usposobljen.	Slabo usposobljen.	Še kar usposobljen.	Dobro usposobljen.	Zelo dobro usposobljen.	
proučevanje in refleksijo lastnega dela ter uvajanje potrebnih sprememb.	<b>VSI</b>	<b>576</b>	<b>0,5%</b>	<b>8,2%</b>	<b>34,2%</b>	<b>43,4%</b>	<b>13,7%</b>
	OŠ	439	0,5%	7,5%	34,6%	44,2%	13,2%
	1. VIO	109	0,0%	2,8%	30,3%	46,8%	20,2%
	2. VIO	150	0,7%	6,0%	38,7%	40,7%	14,0%
	3. VIO	180	0,6%	11,7%	33,9%	45,6%	8,3%
	SŠ	137	0,7%	10,2%	32,8%	40,9%	15,3%

### Kaj je prispevalo k usposobljenosti razrednikov?

Razredniki so pridobivali znanje in razvijali svojo usposobljenost na različne načine skozi čas svojega študija in delovanja kot razredniki. Zanimalo nas je, v kolikšni meri so posamezni dejavniki prispevali k njihovi usposobljenosti: od začetnega pedagoškega študija do mentorstva in pripravništva do samostojnega študija, dodatnega izobraževanja ter učenja od drugih.

Tabela 143: Prispevek različnih dejavnikov k usposobljenosti za delo razrednika

V kolikšni meri je prispevalo k usposobljenosti za delo razrednika?	n	Sploh ni prispevalo.	Malo prispevalo.	Še kar prispevalo.	Veliko prispevalo.	Zelo veliko prispevalo.	
Študij za pridobitev pedagoške izobrazbe;	<b>VSI</b>	<b>573</b>	<b>39,6%</b>	<b>34,0%</b>	<b>14,7%</b>	<b>9,4%</b>	<b>2,3%</b>
	OŠ	437	41,6%	35,0%	14,2%	7,3%	1,8%
	SŠ	136	33,1%	30,9%	16,2%	16,2%	3,7%
mentor v času pripravništva;	<b>VSI</b>	<b>574</b>	<b>26,5%</b>	<b>30,5%</b>	<b>23,7%</b>	<b>14,1%</b>	<b>5,2%</b>
	OŠ	436	22,7%	32,1%	24,3%	15,4%	5,5%
	SŠ	138	38,4%	25,4%	21,7%	10,1%	4,3%
izkušeni kolegi učitelji;	<b>VSI</b>	<b>576</b>	<b>1,0%</b>	<b>5,7%</b>	<b>23,6%</b>	<b>45,3%</b>	<b>24,3%</b>
	OŠ	438	0,7%	5,0%	21,0%	47,7%	25,6%
	SŠ	138	2,2%	8,0%	31,9%	37,7%	20,3%
šolska svetovalna služba;	<b>VSI</b>	<b>576</b>	<b>5,6%</b>	<b>21,9%</b>	<b>33,2%</b>	<b>29,5%</b>	<b>9,9%</b>
	OŠ	438	5,0%	22,4%	34,0%	30,6%	8,0%
	SŠ	138	7,2%	20,3%	30,4%	26,1%	15,9%
ravnatelj in/ali pomočnik ravnatelja;	<b>VSI</b>	<b>576</b>	<b>7,5%</b>	<b>29,0%</b>	<b>36,6%</b>	<b>20,3%</b>	<b>6,6%</b>
	OŠ	438	7,8%	29,0%	37,0%	20,8%	5,5%
	SŠ	138	6,5%	29,0%	35,5%	18,8%	10,1%
lastne izkušnje z delom razrednika;	<b>VSI</b>	<b>576</b>	<b>1,6%</b>	<b>1,9%</b>	<b>9,4%</b>	<b>33,2%</b>	<b>54,0%</b>
	OŠ	438	1,1%	1,4%	8,9%	33,1%	55,5%
	SŠ	138	2,9%	3,6%	10,9%	33,3%	49,3%



V kolikšni meri je prispevalo k usposobljenosti za delo razrednika?		n	Sploh ni prispevalo.	Malo prispevalo.	Še kar prispevalo.	Veliko prispevalo.	Zelo veliko prispevalo.
udeležba na seminarjih, pedagoških konferencah ipd.;	<b>VSI</b>	<b>576</b>	<b>9,7%</b>	<b>27,6%</b>	<b>36,1%</b>	<b>21,5%</b>	<b>5,0%</b>
	OŠ	438	8,7%	26,3%	37,9%	22,1%	5,0%
	SŠ	138	13,0%	31,9%	30,4%	19,6%	5,1%
branje knjig, priročnikov ipd.	<b>VSI</b>	<b>575</b>	<b>3,3%</b>	<b>17,2%</b>	<b>33,7%</b>	<b>31,0%</b>	<b>14,8%</b>
	OŠ	437	2,7%	15,8%	35,7%	31,1%	14,6%
	SŠ	138	5,1%	21,7%	27,5%	30,4%	15,2%
Drugo	<b>VSI</b>	<b>59</b>	<b>40,7%</b>	<b>6,8%</b>	<b>8,5%</b>	<b>10,2%</b>	<b>33,9%</b>
	OŠ	38	36,8%	5,3%	13,2%	5,3%	39,5%
	SŠ	21	47,6%	9,5%	0,0%	19,0%	23,8%

Anketiranci so v največji meri (87,2 %) navajali, da so k njihovi usposobljenosti prispevale lastne izkušnje (med osnovnošolskimi razredniki je takih, ki so navedli, da so lastne izkušnje veliko ali zelo veliko prispevale k njihovi usposobljenosti 88,6 %; med srednješolskimi razredniki pa 82,6 %). Na drugem mestu po pogostosti je odgovor izkušeni kolegi (69,6 %; da so kolegi veliko ali zelo veliko prispevali pravi 73,3 % osnovnošolskih in 58,0 % srednješolskih razrednikov). Temu sledi v nekoliko manjši meri branje knjig in priročnikov (velik ali zelo velik prispevek navaja 45,8 %). 39,4 % anketirancev navaja pomemben prispevek šolske svetovalne službe (ki je bil za srednješolske razrednike še nekoliko pomembnejši kot za osnovnošolske). Udeležba na seminarjih in pedagoških konferencah je po mnenju 26,9 % anketirancev veliko ali zelo veliko prispevala; najpogosteje pa so pri tem odgovoru izbirali, da je »še kar prispevala«. Podoben delež so anketiranci pripisali vlogi ravnatelja in/ali pomočnika ravnatelja (26,9 % jih navaja, da sta veliko ali zelo veliko prispevala). Mentorjev prispevek v času pripravništva 19,3 % anketirancev ocenjuje, da je prispeval veliko ali zelo veliko; sicer pa je najpogostejši odgovor, da je mentor k usposobljenosti prispeval malo (tako meni 30,5 %) ali da sploh ni prispeval (26,5 %). Do mentorjevega prispevka so še posebno kritični srednješolski razredniki (48,4 % jih navaja, da mentor sploh ni prispeval k njihovi usposobljenosti). Študij za pridobitev pedagoške izobrazbe je po mnenju 11,7 % prispeval k usposobljenosti veliko ali zelo veliko; najpogosteje pa navajajo, da sploh ni prispeval ali je malo prispeval k njihovi usposobljenosti. Kljub navedenim razlikam med odgovori razrednikov osnovnih in srednjih šol, pa se kot statistično pomembne pokažejo le razlike v odgovorih razrednikov osnovnih in srednjih šol glede »prispevka« študija za pridobitev pedagoške izobrazbe ( $\chi^2 = 12,903$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,012$ ), mentorja v času pripravništva ( $\chi^2 = 13,909$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,008$ ) in izkušenih kolegov učiteljev ( $\chi^2 = 12,623$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,013$ ). Študij in mentor sta osnovnošolskim razrednikom prispevala veliko več kot srednješolskim. Enako velja za učenje od izkušenih kolegov.

Anketiranci so pod odgovor Drugo navajali, da so jim k usposobljenosti pripomogle lastne izkušnje, npr. iz prostovoljnega dela, pedagoškega dela, starševske vloge, k razvoju usposobljenosti je pripomogel tudi študij ob delu, udeležba na različnih



izobraževalnih delavnicah in samostojno izobraževanje, tudi s pomočjo idej na spletu. Nekateri pri tem izpostavljajo svoj značaj in notranjo motivacijo, pa tudi značilnosti svoje osebnosti (»imeti rad ljudi in biti dober človek«) ter izmenjavo izkušenj z drugimi razredniki. Pomemben dejavnik pridobivanja usposobljenosti je za nekatere tudi njihova empatija, vživljanje v učence in starše, kar pa se ponovno povezuje s pridobljenimi izkušnjami.

Iz odgovorov anketirancev izhaja, da je razvoj usposobljenosti za delo razrednika v veliki meri odvisen od lastnih izkušenj razrednikov v povezavi z delitvijo izkušenj s kolegi. Določen prispevek k usposobljenosti prispeva tudi lasten študij literature. Prav tako pomemben prispevek k pridobivanju znanja za delo razrednika v raziskavi Pušnik idr. (2000) anketiranci pripisujejo iskanju pomoči pri kolegih in študiju literature. Kar zadeva pridobljeno znanje v času študija pa naša raziskava potrjuje, da prispeva v manjši meri in nakazuje, da je na tem področju še veliko možnosti za razvoj. Do podobnih ugotovitev so v raziskavi že leta 2000 prišli Pušnik in sodelavci, kjer so ugotavljali, da so v okviru študija še največ znanja za delo razrednika pridobili razredni učitelji (39,7 %), ki jim sledijo predmetni učitelji (19,7 %) in daleč najmanj srednješolski učitelji (11,1 %). Podobno ugotavljajo tudi v drugih raziskavah (Kalin 1999; Ažman 2006). V svoji magistrski nalogi Tesovnik (2016) ugotavlja, da je 89,0 % razrednikov odgovorilo, da so v času študija za delo razrednika pridobili premalo znanja; samo 11,0 % jih je navedlo, da so tega znanja pridobili dovolj. Z uvajanjem bolonjskega študija je študentom na pedagoški in filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani omogočena izbira predmeta s področja vodenja oddelčne skupnosti in razredništva.

Tudi podpora mentorja v času pripravništva bi lahko bila bolj usmerjena na razvoj pripravnikove usposobljenosti za delo razrednika. Pušnik idr. (2000) navajajo, da je bil mentor pomemben vir znanja za razredne učitelje (48,6 %), nekoliko manj pa za predmetne učitelje (31,8 %) ter srednješolske učitelje (27,1 %). To kliče po ustrezni podpori mentorjem in njihovem usposabljanju za delo z razredniki. Podobno kot za razrednike pričakujemo tudi za mentorje, da bodo sami od sebe pridobili ustrezno znanje in spretnosti za kakovostno opravljanje svojega dela.

Pušnik idr. (2000) ugotavljajo, da so bili svetovalni delavci dragoceni vir znanja za srednješolske učitelje in predmetne učitelje (po 27,8 % in 27,7 %), nekoliko manj pa za razredne učitelje (17,9 %). V naši raziskavi prepoznavamo precej pomembno vlogo šolske svetovalne službe v podpori razrednikom, kar verjetno izhaja iz bolj tesnega sodelovanja med razredniki in svetovalnimi delavci na področju razreševanj vprašanj in izzivov dela s posameznimi učenci, oddelčno skupnostjo ali starši. Rezultati pričujoče raziskave v kontekstu ocen medsebojnega sodelovanja kažejo, da velika večina razrednikov vidi sodelovanje s svetovalno službo kot pozitivno, kar kaže na visoko stopnjo zadovoljstva in predvideno ustaljene dobre prakse. Po drugi strani pa pogosto svetovalni delavci navajajo različne ovire za povezovanje in sodelovanje z

razredniki. O tem podrobneje pišemo na drugih mestih (gl. poglavje Sodelovanje razrednika z različnimi deležniki).

## Dodatno izobraževanje in usposabljanje

### Področja, na katerih potrebujejo razredniki dodatno usposabljanje

#### *Področja, na katerih potrebujejo razredniki dodatno usposabljanje po mnenju razrednikov*

Tabela 144: Področja, na katerih potrebujejo razredniki dodatno usposabljanje po mnenju razrednikov

Potreba po dodatnem usposabljanju		n	Ne potrebujem.	Potrebujem v manjši meri.	Potrebujem v večji meri.	Zelo potrebujem.
Delo s posameznimi učenci (npr. ob konfliktih, disciplinskih vprašanjih, učnih težavah);	<b>VSI</b>	<b>576</b>	<b>6,6%</b>	<b>41,5%</b>	<b>40,1%</b>	<b>11,8%</b>
	OŠ	438	6,8%	41,6%	39,5%	12,1%
	1. VIO	108	13,0%	49,1%	33,3%	4,6%
	2. VIO	150	6,0%	41,3%	38,7%	14,0%
	3. VIO	180	3,9%	37,2%	43,9%	15,0%
	SŠ	138	5,8%	41,3%	42,0%	10,9%
delo s posameznimi učenci z različnimi individualiziranimi programi (npr. učenci s posebnimi potrebami, nadarjenimi, priseljenci);	<b>VSI</b>	<b>576</b>	<b>5,0%</b>	<b>35,9%</b>	<b>44,3%</b>	<b>14,8%</b>
	OŠ	438	4,3%	36,3%	45,4%	13,9%
	1. VIO	108	6,5%	40,7%	45,4%	7,4%
	2. VIO	150	4,0%	33,3%	46,0%	16,7%
	3. VIO	180	3,3%	36,1%	45,0%	15,6%
	SŠ	138	7,2%	34,8%	40,6%	17,4%
oblikovanje oddelčne skupnosti (npr. skrb za medosebne odnose, oblikovanje oddelčnih pravil);	<b>VSI</b>	<b>575</b>	<b>17,2%</b>	<b>52,5%</b>	<b>23,3%</b>	<b>7,0%</b>
	OŠ	437	18,5%	53,3%	22,0%	6,2%
	1. VIO	108	28,7%	55,6%	14,8%	0,9%
	2. VIO	150	15,3%	55,3%	22,7%	6,7%
	3. VIO	179	15,1%	50,3%	25,7%	8,9%
	SŠ	138	13,0%	50,0%	27,5%	9,4%
izvajanje ur oddelčne skupnosti;	<b>VSI</b>	<b>575</b>	<b>30,6%</b>	<b>49,6%</b>	<b>15,1%</b>	<b>4,7%</b>
	OŠ	437	29,5%	51,7%	14,2%	4,6%
	1. VIO	107	39,3%	51,4%	8,4%	0,9%
	2. VIO	150	30,0%	52,0%	14,7%	3,3%
	3. VIO	180	23,3%	51,7%	17,2%	7,8%
	SŠ	138	34,1%	42,8%	18,1%	5,1%
obravnavanje aktualnih tem z učenci in/ali starši (npr. o medvrstniškem nasilju, spletnih omrežjih, duševnem zdravju);	<b>VSI</b>	<b>576</b>	<b>10,4%</b>	<b>46,4%</b>	<b>33,0%</b>	<b>10,2%</b>
	OŠ	438	10,0%	47,7%	33,1%	9,1%
	1. VIO	108	9,3%	60,2%	25,9%	4,6%
	2. VIO	150	11,3%	42,7%	36,0%	10,0%
	3. VIO	180	9,4%	44,4%	35,0%	11,1%
	SŠ	138	11,6%	42,0%	32,6%	13,8%
sodelovanje in komunikacija s starši učencev;	<b>VSI</b>	<b>576</b>	<b>24,5%</b>	<b>48,8%</b>	<b>20,0%</b>	<b>6,8%</b>
	OŠ	438	22,4%	48,9%	21,0%	7,8%
	1. VIO	108	21,3%	57,4%	17,6%	3,7%
	2. VIO	150	24,7%	46,7%	19,3%	9,3%
	3. VIO	180	21,1%	45,6%	24,4%	8,9%



Potreba po dodatnem usposabljanju		n	Ne potrebujem.	Potrebujem v manjši meri.	Potrebujem v večji meri.	Zelo potrebujem.
	SŠ	138	31,2%	48,6%	16,7%	3,6%
sodelovanje in komunikacija z drugimi strokovnimi delavci in ravnateljem;	<b>VSI</b>	<b>575</b>	<b>35,7%</b>	<b>50,3%</b>	<b>11,1%</b>	<b>3,0%</b>
	OŠ	437	35,5%	51,7%	9,6%	3,2%
	1. VIO	108	33,3%	53,7%	11,1%	1,9%
	2. VIO	150	36,0%	52,0%	8,0%	4,0%
	3. VIO	179	36,3%	50,3%	10,1%	3,4%
	SŠ	138	36,2%	45,7%	15,9%	2,2%
vodenje dokumentacije oddelčne skupnosti v spletnem okolju;	<b>VSI</b>	<b>576</b>	<b>41,1%</b>	<b>45,0%</b>	<b>10,6%</b>	<b>3,3%</b>
	OŠ	438	38,6%	47,3%	10,7%	3,4%
	1. VIO	108	32,4%	56,5%	9,3%	1,9%
	2. VIO	150	39,3%	46,0%	10,7%	4,0%
	3. VIO	180	41,7%	42,8%	11,7%	3,9%
	SŠ	138	49,3%	37,7%	10,1%	2,9%
poznavanje in upoštevanje pravnih dokumentov ter postopkov;	<b>VSI</b>	<b>575</b>	<b>8,7%</b>	<b>43,7%</b>	<b>35,5%</b>	<b>12,2%</b>
	OŠ	437	7,8%	42,1%	36,4%	13,7%
	1. VIO	107	5,6%	43,0%	38,3%	13,1%
	2. VIO	150	10,7%	38,7%	37,3%	13,3%
	3. VIO	180	6,7%	44,4%	34,4%	14,4%
	SŠ	138	11,6%	48,6%	32,6%	7,2%
načrtovanje dela oddelčne skupnosti;	<b>VSI</b>	<b>574</b>	<b>27,7%</b>	<b>53,1%</b>	<b>15,9%</b>	<b>3,3%</b>
	OŠ	436	28,7%	52,3%	15,4%	3,7%
	1. VIO	107	37,4%	51,4%	9,3%	1,9%
	2. VIO	149	30,9%	49,7%	15,4%	4,0%
	3. VIO	180	21,7%	55,0%	18,9%	4,4%
	SŠ	138	24,6%	55,8%	17,4%	2,2%
oblikovanje individualiziranih programov za delo z učenci z različnimi statusi (učenci s posebnimi potrebami, nadarjenimi učenci, priseljenci, športniki ipd.) v sodelovanju z učitelji in svetovalnim delavcem.	<b>VSI</b>	<b>572</b>	<b>9,8%</b>	<b>48,1%</b>	<b>31,6%</b>	<b>10,5%</b>
	OŠ	435	9,9%	46,9%	32,6%	10,6%
	1. VIO	108	8,3%	51,9%	28,7%	11,1%
	2. VIO	148	10,8%	43,9%	35,1%	10,1%
	3. VIO	179	10,1%	46,4%	33,0%	10,6%
	SŠ	137	9,5%	51,8%	28,5%	10,2%
Drugo	<b>VSI</b>	<b>60</b>	<b>45,0%</b>	<b>26,7%</b>	<b>18,3%</b>	<b>10,0%</b>
	OŠ	41	48,8%	22,0%	22,0%	7,3%
	1. VIO	8	75,0%	25,0%	0,0%	0,0%
	2. VIO	14	35,7%	28,6%	21,4%	14,3%
	3. VIO	19	47,4%	15,8%	31,6%	5,3%
	SŠ	19	36,8%	36,8%	10,5%	15,8%

Na večini navedenih področij razredniki najpogosteje odgovarjajo, da potrebujejo znanje v manjši meri. Najbolj izrazito potrebo izkazujejo pri delu s posameznimi učenci z različnimi individualiziranimi programi. 59,1 % razrednikov odgovarja, da na tem področju v večji meri ali zelo potrebuje znanje. Na drugem mestu po deležu odgovorov, da znanje potrebujejo v večji meri ali zelo potrebujejo, je delo s posameznimi učenci ob konfliktnih situacijah ali disciplinskih vprašanjih (51,9 %; razlike med razredniki osnovnih šol glede na VIO so statistično pomembne -  $\chi^2 = 19,263$ ;  $df = 6$ ;  $p = 0,004$ ; večjo potrebo izražajo razredniki v 2. in največjo v 3. VIO), ki mu zelo blizu sledi poznavanje in upoštevanje pravnih dokumentov ter postopkov (47,7 % potrebuje v

večji meri ali zelo). 43,2 % jih v večji meri ali zelo potrebuje znanje iz obravnave aktualnih tem z učenci in/ali starši ter 42,1 % s področja oblikovanja individualiziranih programov za delo učenci z različnimi statusi.

Slaba tretjina (30,3 %) razrednikov navaja, da zelo ali v večji meri potrebuje znanje o oblikovanju oddelčne skupnosti. Razredniki osnovnih šol se glede na VIO, v katerem so razredniki, statistično pomembno razlikujejo v izraženi potrebi po znanju o oblikovanju oddelčne skupnosti ( $\chi^2 = 19,301$ ;  $df = 6$ ;  $p = 0,004$ ; z višjo stopnjo VIO se večja tudi potreba po tem znanju). Dobra četrtina (28,8 %) razrednikov pa navaja, da zelo ali v večji meri potrebuje znanje s področja sodelovanja in komunikacije s starši učencev.

V manjši meri (19,8 % potrebuje v večji meri ali zelo) potrebujejo znanje iz izvajanja ur oddelčne skupnosti (statistično pomembne razlike med razredniki osnovnih šol glede na VIO -  $\chi^2 = 17,130$ ;  $df = 6$ ;  $p = 0,009$ ; v 1. VIO jih slaba desetina navaja, da to znanje v večji meri ali zelo potrebujejo, v 3. VIO je takih odgovorov že ena četrtina) in načrtovanja dela oddelčne skupnosti (19,2 % jih potrebuje to znanje v večji meri ali zelo). Dobra desetina razrednikov pa navaja, da v večji meri ali zelo potrebuje znanje o sodelovanju in komunikaciji z drugimi strokovnimi delavci in ravnateljem (14,1 %) ter za vodenje dokumentacije oddelčne skupnosti v spletnem okolju (13,9 %).

Pod odgovorom Drugo so razredniki navajali, da so potrebni seminarji s področja vzgoje v dobrega človeka, motiviranja mladih ter soočanja s starši, ki imajo nerealna pričakovanja do svojih otrok.

Statistično pomembne razlike v potrebi po dodatnih znanjih med osnovnošolskimi učitelji glede na VIO, v katerem so razredniki, smo že izpostavili, pri tem pa velja omeniti, da statistično pomembnih razlik v izraženi potrebi po dodatnih znanjih med razredniki osnovnih in srednjih šol nismo ugotovili.

Kalin (2004a) je med drugim ugotavljala, katere so tiste vsebine, ki so jih razredniki pogrešali v času študija. Razredniki so najpogosteje: navajali reševanje učnih in vzgojnih problemov, različne delavnice (komunikacija, socialne veščine ipd.), posveti s strokovnjaki in praktiki, delo z nadarjenimi in vzgojno težavnimi učenci. Pušnik idr. (2000) navajajo, da imajo razredniki vseh stopenj izobraževanja podobne težave, kako reševati probleme. V osnovni šoli se je pokazala tudi velika potreba po izobraževanju iz prepoznavanja oz. odkrivanja težav, dela z nadarjenimi in svetovanja učencem ob problemih. V srednji šoli pa izstopa še potreba po izobraževanju iz psihologije mladostnika in motivacije (prav tam). Bregar (2013) je v magistrski nalogi v raziskavi med osnovnošolskimi razredniki ugotavljala, da so največkrat izrazili željo po dodatnem izobraževanju na področju dela s starši, ustvarjanju dobre oddelčne klime, odkrivanja vzrokov težav, prepoznavanja in posredovanja v konfliktnih situacijah ter discipline – spodbujanja odgovornega vedenja in komunikacije.

Reševanje problemov in delo z učenci ob konfliktnih situacijah ter disciplinskih vprašanih ostaja nekakšna stalnica ob vprašanju, katero znanje učitelji potrebujejo. V zadnjem obdobju se krepi tudi potreba po znanju s področja oblikovanja individualiziranih programov za delo učenci z različnimi statusi (v preteklih raziskavah je bila bolj izražena potreba po znanju za delo z nadarjenimi učenci). Večja pa je tudi potreba po poznavanju in upoštevanju pravnih dokumentov ter postopkov (v raziskavi Pušnik idr. (2000) je približno tretjina učiteljev različnih stopenj izobraževanja odgovarjala, da potrebuje znanje o zakonskih predpisih).

V naši raziskavi slaba tretjina razrednikov navaja, da zelo ali v večji meri potrebuje znanje o oblikovanju oddelčne skupnosti, v raziskavi Pušnik idr. (2000) pa je bilo odgovorov, da potrebujejo znanje o oblikovanju razreda kot socialne skupine okoli 66 %. Po raziskavi TALIS 2018 (Učitelji in ravnatelji ..., 2020) so slovenski učitelji slabše pripravljeni za vodenje razreda in spremljanje razvoja učencev kot je to povprečje OECD kar se odraža tudi v odgovorih razrednikov v naši raziskavi.

### **Področja, na katerih potrebujejo razredniki dodatno usposabljanje po mnenju ravnateljev**

Tabela 145: Področja, na katerih potrebujejo razredniki dodatno usposabljanje po mnenju ravnateljev

Mnenje o potrebi razrednikov po dodatnem usposabljanju		n	Ne potrebujejo.	Potrebujejo v manjši meri.	Potrebujejo v večji meri.	Zelo potrebujejo.
Delo s posameznimi učenci (npr. ob konfliktnih, disciplinskih vprašanih, učnih težavah);	VSI	219	0,5%	10,0%	53,4%	36,1%
	OŠ	180	0,6%	10,6%	53,3%	35,6%
	SŠ	39	0,0%	7,7%	53,8%	38,5%
delo s posameznimi učenci z različnimi individualiziranimi programi (npr. učenci s posebnimi potrebami, nadarjenimi, priseljenci);	VSI	219	0,9%	16,9%	52,5%	29,7%
	OŠ	180	1,1%	16,7%	52,8%	29,4%
	SŠ	39	0,0%	17,9%	51,3%	30,8%
oblikovanje oddelčne skupnosti (npr. skrb za medosebne odnose, oblikovanje oddelčnih pravil);	VSI	217	2,3%	26,3%	51,6%	19,8%
	OŠ	179	2,2%	26,3%	52,5%	19,0%
	SŠ	38	2,6%	26,3%	47,4%	23,7%
izvajanje ur oddelčne skupnosti;	VSI	219	5,5%	43,4%	40,6%	10,5%
	OŠ	180	5,0%	41,7%	43,9%	9,4%
	SŠ	39	7,7%	51,3%	25,6%	15,4%
obravnavanje aktualnih tem z učenci in/ali starši (npr. o medvrstniškem nasilju, spletnih omrežjih, duševnem zdravju);	VSI	219	2,7%	16,0%	53,9%	27,4%
	OŠ	180	2,2%	15,6%	54,4%	27,8%
	SŠ	39	5,1%	17,9%	51,3%	25,6%



Mnenje o potrebi razrednikov po dodatnem usposabljanju	n	Ne potrebujejo.	Potrebujejo v manjši meri.	Potrebujejo v večji meri.	Zelo potrebujejo.	
sodelovanje in komunikacija s starši;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>0,0%</b>	<b>13,7%</b>	<b>48,4%</b>	<b>37,9%</b>
	OŠ	180	0,0%	11,1%	47,8%	41,1%
	SŠ	39	0,0%	25,6%	51,3%	23,1%
sodelovanje in komunikacija z drugimi strokovnimi delavci;	<b>VSI</b>	<b>218</b>	<b>4,1%</b>	<b>45,4%</b>	<b>36,7%</b>	<b>13,8%</b>
	OŠ	180	3,9%	44,4%	37,2%	14,4%
	SŠ	38	5,3%	50,0%	34,2%	10,5%
vodenje dokumentacije oddelčne skupnosti v spletnem okolju;	<b>VSI</b>	<b>218</b>	<b>11,0%</b>	<b>56,0%</b>	<b>27,5%</b>	<b>5,5%</b>
	OŠ	179	10,6%	54,2%	29,6%	5,6%
	SŠ	39	12,8%	64,1%	17,9%	5,1%
poznavanje in upoštevanje pravnih dokumentov ter postopkov;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>0,9%</b>	<b>21,0%</b>	<b>51,6%</b>	<b>26,5%</b>
	OŠ	180	1,1%	18,3%	52,2%	28,3%
	SŠ	39	0,0%	33,3%	48,7%	17,9%
načrtovanje dela oddelčne skupnosti;	<b>VSI</b>	<b>219</b>	<b>1,4%</b>	<b>42,0%</b>	<b>47,9%</b>	<b>8,7%</b>
	OŠ	180	1,1%	42,8%	48,3%	7,8%
	SŠ	39	2,6%	38,5%	46,2%	12,8%
oblikovanje individualiziranih programov za delo z učenci z različnimi statusi (učenci s posebnimi potrebami, nadarjenimi učenci, priseljenci, športniki ipd.) v sodelovanju z oddelčnim učiteljskim zborom in svetovalnim delavcem.	<b>VSI</b>	<b>216</b>	<b>2,3%</b>	<b>27,8%</b>	<b>50,5%</b>	<b>19,4%</b>
	OŠ	177	1,1%	26,6%	52,5%	19,8%
	SŠ	39	7,7%	33,3%	41,0%	17,9%
Drugo	<b>VSI</b>	<b>25</b>	<b>32,0%</b>	<b>32,0%</b>	<b>20,0%</b>	<b>16,0%</b>
	OŠ	16	37,5%	25,0%	25,0%	12,5%
	SŠ	9	22,2%	44,4%	11,1%	22,2%

Analiza odgovorov ravnateljev glede potreb po dodatnem usposabljanju razrednikov kaže, da po mnenju večine ravnateljev razredniki na zgoraj navedenih področjih potrebujejo usposabljanja v večji meri ali zelo, razen na področju vodenja dokumentacije oddelčne skupnosti v spletnem okolju. Največja potreba po usposabljanju je zaznana pri delu s posameznimi učenci (npr. ob konfliktnih, disciplinskih vprašanjih, učnih težavah), saj kar 89,5 % ravnateljev meni, da razredniki na tem področju potrebujejo usposabljanje v večji ali zelo veliki meri. Sledita potrebi po usposabljanju za sodelovanje in komunikacijo s starši (86,3 % v večji meri ali zelo, pri čemer so osnovnošolski ravnatelji izrazili to potrebo v statistično pomembno večji meri ( $\chi^2 = 7,772$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,021$ ) kot ravnatelji srednjih šol) in za delo z učenci z različnimi individualiziranimi programi, kjer 82,2 % ravnateljev prepoznava potrebo po dodatnih znanjih, predvsem zaradi raznolikih potreb učencev, kot so posebne potrebe, nadarjenost in kulturne razlike. Nekoliko manj pogosto je izpostavljeno področje oblikovanja individualiziranih programov, 69,9 % ravnateljev namreč to vidi kot potrebo v večji ali zelo veliki meri.

Pomembno področje je tudi obravnavanje aktualnih tem, kot so medvrstniško nasilje, spletna omrežja in duševno zdravje, kjer 81,3 % ravnateljev zaznava potrebo po dodatnih usposabljanjih, kar poudarja sodobne izzive v razredništvu. Poznavanje pravnih dokumentov in postopkov je tudi ocenjeno kot pomembno področje, saj 78,1 % ravnateljev meni, da razredniki potrebujejo dodatna usposabljanja, predvsem za boljše razumevanje zakonodaje in formalnih procesov.

Tudi oblikovanje oddelčne skupnosti je pomembno, saj 71,4 % anketirancev poudarja potrebo po dodatnih usposabljanjih, zlasti za krepitev medosebnih odnosov in oblikovanje pravil v razredu. Izvajanje ur oddelčne skupnosti je področje, kjer se potreba po usposabljanju razlikuje – le 51,1 % ravnateljev meni, da je to potrebno v večji ali zelo veliki meri, kar kaže na nekoliko nižjo pomembnost tovrstnega usposabljanja po mnenju ravnateljev. Tudi glede načrtovanja dela oddelčne skupnosti le nekoliko več kot polovica ravnateljev (56,6 %) vidi potrebo po usposabljanju v večji ali zelo veliki meri.

Sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci, predvsem pa vodenje dokumentacije sta manj izrazito prepoznani kot potrebi glede dodatnega usposabljanja. Pri prvi polovica (50,5 %) ravnateljev meni, da je usposabljanje potrebno v večji meri ali zelo, druga polovica (49,5 %) pa meni, da je to potrebno v manjši meri oz. sploh ne. Vodenje dokumentacije oddelčne skupnosti v spletnem okolju je področje, kjer je 67,0 % anketirancev mnenja, da razredniki to potrebujejo le v manjši meri ali sploh ne.

Odgovori kažejo, da so ključna področja za dodatno usposabljanje delo s posameznimi učenci ter z učenci z različnimi individualiziranimi programi, sodelovanje s starši, obravnavanje aktualnih tem in poznavanje ter upoštevanje pravnih vidikov dela, medtem ko so naloge, kot so vodenje dokumentacije in izvajanje ur oddelčne skupnosti prepoznane kot manj nujne. Te ugotovitve odražajo specifične izzive, s katerimi se razredniki soočajo po mnenju ravnateljev, ter nakazujejo določeno potrebo oz. tematike glede programov usposabljanja.

Pod Drugo je bilo omenjeno še:

- delavnice proti stresu in izgorelosti razrednika;
- za veliko zgoraj omenjenega skrbi svetovalna služba ali vsaj daje podporo.

**Področja, na katerih potrebujejo razredniki dodatno usposabljanje po mnenju svetovalnih delavcev**

Tabela 146: Področja, na katerih potrebujejo razredniki dodatno usposabljanje po mnenju svetovalnih delavcev

Mnenje o potrebi razrednikov po dodatnem usposabljanju		n	Ne potrebujejo.	Potrebujejo v manjši meri.	Potrebujejo v večji meri.	Zelo potrebujejo.
Delo s posameznimi učenci (npr. ob konfliktih, disciplinskih vprašanjih, učnih težavah);	<b>VSI</b>	<b>230</b>	<b>0,4%</b>	<b>13,5%</b>	<b>40,4%</b>	<b>45,7%</b>
	OŠ	164	0,0%	13,4%	37,8%	48,8%
	SŠ	66	1,5%	13,6%	47,0%	37,9%
delo s posameznimi učenci z različnimi individualiziranimi programi (npr. učenci s posebnimi potrebami, nadarjenimi, priseljenci);	<b>VSI</b>	<b>230</b>	<b>0,0%</b>	<b>12,2%</b>	<b>43,0%</b>	<b>44,8%</b>
	OŠ	164	0,0%	10,4%	44,5%	45,1%
	SŠ	66	0,0%	16,7%	39,4%	43,9%
oblikovanje oddelčne skupnosti (npr. skrb za medosebne odnose, oblikovanje oddelčnih pravil);	<b>VSI</b>	<b>229</b>	<b>0,9%</b>	<b>24,5%</b>	<b>36,2%</b>	<b>38,4%</b>
	OŠ	163	1,2%	25,8%	35,6%	37,4%
	SŠ	66	0,0%	21,2%	37,9%	40,9%
izvajanje ur oddelčne skupnosti;	<b>VSI</b>	<b>230</b>	<b>5,2%</b>	<b>34,8%</b>	<b>31,7%</b>	<b>28,3%</b>
	OŠ	164	4,3%	39,6%	29,3%	26,8%
	SŠ	66	7,6%	22,7%	37,9%	31,8%
obravnavanje aktualnih tem z učenci in/ali starši (npr. o medvrstniškem nasilju, spletnih omrežjih, duševnem zdravju);	<b>VSI</b>	<b>230</b>	<b>0,4%</b>	<b>17,0%</b>	<b>38,7%</b>	<b>43,9%</b>
	OŠ	164	0,6%	18,3%	38,4%	42,7%
	SŠ	66	0,0%	13,6%	39,4%	47,0%
sodelovanje in komunikacija s starši;	<b>VSI</b>	<b>230</b>	<b>2,6%</b>	<b>27,4%</b>	<b>40,0%</b>	<b>30,0%</b>
	OŠ	164	1,2%	26,2%	40,9%	31,7%
	SŠ	66	6,1%	30,3%	37,9%	25,8%
sodelovanje in komunikacija z drugimi strokovnimi delavci;	<b>VSI</b>	<b>229</b>	<b>6,6%</b>	<b>43,7%</b>	<b>33,2%</b>	<b>16,6%</b>
	OŠ	163	8,0%	45,4%	28,8%	17,8%
	SŠ	66	3,0%	39,4%	43,9%	13,6%
vodenje dokumentacije oddelčne skupnosti v spletnem okolju;	<b>VSI</b>	<b>229</b>	<b>27,5%</b>	<b>42,4%</b>	<b>22,7%</b>	<b>7,4%</b>
	OŠ	163	30,1%	41,1%	19,6%	9,2%
	SŠ	66	21,2%	45,5%	30,3%	3,0%
poznovanje in upoštevanje pravnih dokumentov ter postopkov;	<b>VSI</b>	<b>229</b>	<b>4,8%</b>	<b>29,7%</b>	<b>42,8%</b>	<b>22,7%</b>
	OŠ	163	4,3%	30,1%	39,3%	26,4%
	SŠ	66	6,1%	28,8%	51,5%	13,6%
načrtovanje dela oddelčne skupnosti;	<b>VSI</b>	<b>230</b>	<b>6,1%</b>	<b>41,7%</b>	<b>31,3%</b>	<b>20,9%</b>
	OŠ	164	7,3%	45,1%	24,4%	23,2%
	SŠ	66	3,0%	33,3%	48,5%	15,2%
oblikovanje individualiziranih programov za delo z učenci z različnimi statusi (učenci s posebnimi potrebami, nadarjenimi učenci, priseljenci, športniki ipd.) v sodelovanju z	<b>VSI</b>	<b>229</b>	<b>2,6%</b>	<b>16,6%</b>	<b>33,6%</b>	<b>47,2%</b>
	OŠ	164	1,2%	15,9%	33,5%	49,4%
	SŠ	65	6,2%	18,5%	33,8%	41,5%

**FF**UNIVERZA  
V LJUBLJANIFilozofska  
fakulteta

Mnenje o potrebi razrednikov po dodatnem usposabljanju	n	Ne potrebujejo.	Potrebujejo v manjši meri.	Potrebujejo v večji meri.	Zelo potrebujejo.	
oddelčnim učiteljskim zborom in svetovalnim delavcem.						
Drugo	<b>VSI</b>	<b>27</b>	<b>51,9%</b>	<b>3,7%</b>	<b>22,2%</b>	<b>22,2%</b>
	OŠ	18	55,6%	0,0%	27,8%	16,7%
	SŠ	9	44,4%	11,1%	11,1%	33,3%

Šolski svetovalni delavci so na vprašanje, na katerih področjih razredniki potrebujejo dodatno usposabljanje odgovarjali podobno kot ravnatelj; za večino navedenih področij so ocenili, da razredniki potrebujejo dodatno znanje v večji meri oz. znanje zelo potrebujejo. Na prvem mestu po številu odgovorov je področje dela s posameznimi učenci z različnimi individualiziranimi programi (87,8 % jih navaja, da razredniki to znanje potrebujejo v večji meri oz. zelo), ki mu sledi delo s posameznimi učenci ob različnih konfliktih ali drugih težavah (86,1 %) ter obravnava aktualnih tem z učenci in/ali starši (82,6 %). Pogosto navajajo, da razredniki v večji meri oz. zelo potrebujejo znanje za oblikovanje individualiziranih načrtov za delo z učenci z različnimi statusi (80,8 %). V nekoliko manjši meri pa, da potrebujejo znanje za oblikovanje oddelčne skupnosti (74,6 %) ter sodelovanje in komunikacijo s starši (70,0 %). 65,5 % svetovalnih delavcev navaja, da razredniki v večji meri ali zelo potrebujejo usposabljanje s področja poznavanja in upoštevanja pravnih dokumentov, 60,0 % pa za izvajanje ur oddelčne skupnosti ter 52,2 % za načrtovanje dela oddelčne skupnosti, pri čemer smo ugotovili statistično pomembne razlike v mnenju o potrebi po dodatnem znanju za načrtovanje dela oddelčne skupnosti med šolskimi svetovalnimi delavci iz osnovnih in srednjih šol ( $\chi^2 = 13,156$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,021$ ).

Po mnenju svetovalnih delavcev v najmanjši meri razredniki potrebujejo usposabljanje na področju sodelovanja in komunikacije z drugimi strokovnimi delavci (49,8 % jih navaja da to potrebujejo v večji meri oz. zelo) in za vodenje dokumentacije oddelčne skupnosti (30,1 % pravi, da to potrebujejo v večji meri oz. zelo).

V odgovoru Drugo so svetovalni delavci navajali, da razredniki potrebujejo znanje o težavah v duševnem zdravju mladostnikov in delavnice za izvajanje ur oddelčne skupnosti. Poleg tega so navajali še, da razredniki potrebujejo podporo v osebnem in profesionalnem razvoju ter razvijanje občutka, da je »njihovo delo na preventivnem področju osebnega razvoja učencev pomembno v smeri varnega in spodbudnega učnega okolja«. Zadnja dva odgovora izpostavljata, da razrednik potrebuje posebno podporo za svoje delo in razvoj ter zavedanje o pomembnosti njihove vloge, kar lahko predstavlja tudi pomembno področje podpore šolske svetovalne službe učiteljem razrednikom.

Vidimo, da za vsa navedena področja, razen vodenja dokumentacije po mnenju svetovalnih delavcev razredniki potrebujejo dodatno usposabljanje. Predvidevamo, da to izhaja iz njihovih izkušenj sodelovanja z raznolikimi razredniki in vzpostavljeno medsebojno delitvijo dela s posameznimi učenci oz. oddelčno skupnostjo.

Vsebinska področja potreb po dodatnem usposabljanju razrednikov so med razredniki, ravnatelji in svetovalnimi delavci precej uravnotežena. Zanimivo pa je, da so odstotni deleži odgovorov po posameznih subjektih zelo raznoliki. Precej višje deleže o tem, da razredniki potrebujejo določeno usposabljanje, v večji meri oz. zelo, navajajo ravnatelji in svetovalni delavci, medtem ko so pri razrednikih ti deleži po posameznih vsebinskih področjih dela precej nižji. Ob tem se odpira vprašanje raznolikih pogledov na usposobljenost razrednikov. Tisti, ki njihovo delo spremljajo bolj posredno, prepoznavajo v večji meri potrebno po dodatnem usposabljanju za razrednike kot jo prepoznavajo razredniki sami.

Razlike v deležu tistih, ki menijo, da razredniki v večji meri oz. zelo potrebujejo dodatno usposabljanje na posameznem področju med posameznimi skupinami subjektov smo preverili z z-preizkusom. Ugotovili smo, da je delež razrednikov, ki ocenjujejo, da v večji meri ali zelo potrebujejo dodatno usposabljanje, pri vseh področjih statistično pomembno manjši (na ravni  $\alpha \leq 0,001$ ) kot delež takih ravnateljev in svetovalnih delavcev, medtem ko je delež tistih, ki ocenjujejo, da razredniki v večji meri ali zelo potrebujejo dodatno usposabljanje na posameznih področjih med ravnatelji in svetovalnimi delavci pri večini teh področij primerljivo visok – do razlik prihaja le pri oceni potrebe po dodatnih znanjih na področju sodelovanja in komunikacije s starši učencev ter glede poznavanja in upoštevanja pravnih dokumentov ter postopkov, kjer je delež ravnateljev, ki menijo, da razredniki v večji meri ali zelo potrebujejo dodatno usposabljanje, statistično pomembno večji od deleža svetovalnih delavcev (na ravni  $\alpha \leq 0,001$  oziroma  $\alpha \leq 0,01$ ), nasprotno pa je delež svetovalnih delavcev, ki menijo, da razredniki v večji meri ali zelo potrebujejo usposabljanje za oblikovanje individualiziranih programov za delo z učenci z različnimi statusi v sodelovanju z oddelčnim učiteljskim zborom in svetovalnim delavcem, statistično pomembno (na ravni  $\alpha \leq 0,01$ ) večji od deleža ravnateljev, ki menijo tako.

Tabela 147: Deleži dogovorov, da razredniki v večji meri oz. zelo potrebujejo dodatno usposabljanje na posameznem področju po posameznih subjektih

	Razredniki		Ravnatelji		Svetovalni delavci	
	n	% v večji meri ali zelo	n	% v večji meri ali zelo	n	% v večji meri ali zelo
Delo s posameznimi učenci (npr. ob konfliktih, disciplinskih vprašanjih, učnih težavah);	576	<b>51,9 %</b>	219	<b>89,5 %</b>	230	<b>86,2 %</b>
delo s posameznimi učenci z različnimi individualiziranimi programi (npr. učenci s posebnimi potrebami, nadarjenimi, priseljenci);	576	<b>59,1 %</b>	219	<b>82,2 %</b>	230	<b>87,8 %</b>
oblikovanje oddelčne skupnosti (npr. skrb za medosebne odnose, oblikovanje oddelčnih pravil);	575	30,3 %	217	71,4 %	229	<b>74,6 %</b>
izvajanje ur oddelčne skupnosti;	575	19,8 %	219	51,1 %	230	60,0 %
obravnavanje aktualnih tem z učenci in/ali starši (npr. o medvrstniškem nasilju, spletnih omrežjih, duševnem zdravju);	576	<b>43,2 %</b>	219	<b>81,3 %</b>	230	<b>82,6 %</b>
sodelovanje in komunikacija s starši učencev;	576	28,8 %	219	<b>86,3 %</b>	230	70,0 %
sodelovanje in komunikacija z drugimi strokovnimi delavci;	575	14,1 %	218	50,5 %	229	49,8 %
vodenje dokumentacije oddelčne skupnosti v spletnem okolju;	576	13,9 %	218	33 %	229	30,1 %
poznavanje in upoštevanje pravnih dokumentov ter postopkov;	575	<b>47,7 %</b>	219	<b>78,1 %</b>	229	65,5 %
načrtovanje dela oddelčne skupnosti;	574	19,2 %	219	56,6 %	230	52,2 %
oblikovanje individualiziranih programov za delo z učenci z različnimi statusi (učenci s posebnimi potrebami, nadarjenimi učenci, priseljenci, športniki ipd.) v sodelovanju z oddelčnim učiteljskim zborom in svetovalnim delavcem.	572	<b>42,1 %</b>	216	69,9 %	229	<b>80,8 %</b>

Zahtevnost in raznolikost dela razrednika izpostavlja številne izzive glede razrednikove usposobljenosti za opravljanje razredniškega dela. Šolske svetovalne delavce prepoznavamo kot pomembne sogovornike razrednikom na področju dela s posameznimi učenci v vsej njihovi raznolikosti ter dela z oddelčno skupnostjo, ki predstavlja pomemben dejavnik uspešnega učenja in razvoja posameznega učenca (glej npr. Hattie, 2009; Johnson, 2009; Hirschy in Wilson, 2002; Sidelinger in Booth-Butterfield, 2010; Kalin 2022; Gregorčič Mrvar in Kalin 2023). Sodelovanje med razrednikom in šolskim svetovalnim delavcem temelji na medsebojnem sodelovanju pri preventivnem in kurativnem delu, pri reševanju vprašanj dela učencev in oddelčne skupnosti. Pomembno se je zavedati, da je njun odnos vzajemen, enakovreden in enakopraven na temelju medsebojnega sodelovanja in posvetovanja (glej npr. Kalin, 2022).

Ravnatelj kot pedagoški vodja pa predstavlja pomemben zunanji dejavnik učiteljevega profesionalnega razvoja. Ugotavljanje izobraževalnih potreb in omogočanje

zaposlenim, da se udeležijo posameznih programov izobraževanja in usposabljanja, da bodo bolj avtonomni pri opravljanju svojega dela, je ena temeljnih nalog ravnatelja. Od ravnatelja upravičeno pričakujemo, da bo skupaj z zaposlenimi načrtoval njihov profesionalni razvoj, jim nudil podporo in spodbudo pri tem izobraževanju ter spodbudil pripravo/izvedbo določenih izobraževanja v okviru šole.

V procesu medsebojnega sodelovanja med ravnatelji, šolskimi svetovalnimi delavci in razredniki vidimo izjemno priložnost za skupno učenje, raziskovanje, načrtovanje, evalvacijo dela in učenje drug od drugega ter drug z drugim (glej Forte in Flores, 2013; Kalin, 2004b; Muršak idr., 2011). Gre za vzajemno učenje znotraj institucionalnih okvirjev, ki predstavlja tudi pomemben prispevek v oblikovanju kakovostne šolske kulture in klime, ki jo označuje sodelovanje in nenehno učenje (Kalin, 2022). Pomembna ugotovitev iz raziskave TALIS 2018 je, da je delež slovenskih učiteljev, ki odgovarjajo, da je na njihovi šoli razvita kultura sodelovanja, ki se odraža v medsebojni podpori, nad povprečjem OECD; glede na druge države pa je povprečen delež tistih, ki odgovarjajo, da se lahko zanesejo na druge (Učitelji in ravnatelji ..., 2020). Vse to so pomembni viri moči tudi za delitev znanja, izkušenj in podpore, ki jih razredniki potrebujejo za kakovostno opravljanje svojih nalog.

#### **Primeri dobrih praks, nalog in normativnih ureditev vloge razrednika in drugih sorodnih profilov v mednarodnem prostoru**

#### ***Cilj 7: Identificirati primere dobrih praks, nalog in normativnih ureditev vloge razrednika in drugih sorodnih profilov v mednarodnem prostoru.***

Z namenom doseganja tega cilja evalvacijske študije, smo izpeljali komparativno analizo nalog in vloge razrednika v različnih državah. Naša izhodiščna teza je, da profile, kot je razrednik v Sloveniji, poznamo tudi v drugih državah s tradicijo kontinentalne pedagogike in didaktike, ki pri vlogi učitelja povezuje vzgojno in poučevalno dimenzijo in kjer oddelek velja za enega izmed vzgojnih dejavnikov (Biesta, 2014; Egan, 2009) in v katerih razrednik poleg administrativne in koordinacijske vloge igra pomembno vlogo tudi na vzgojnem področju. V analizo smo vključili države s tovrstno dolgo tradicijo, pri čemer smo bili pozorni na podobnosti in razlike med skandinavskimi, germanskimi in slovanskimi državami.

Koncept razredništva v kontinentalnem okviru bomo primerjali s sorodnimi koncepti v anglosaškem okolju, ki se tradicionalno bolj posveča učni podpori posameznemu učencu in manj oddelku kot vzgojnemu dejavniku in vzgojni vlogi učitelja (Egan, 2009). Pojasnili bomo tudi terminološke in konceptualne podobnosti in razlike, predvsem pa bo primerjalna analiza osredotočena na identifikacijo in analizo nalog, ki jih opravljajo razredniki in identifikacijo primerov dobrih praks, s katerimi bi veljalo okrepiti in obogatiti slovenski pristop.

Primerjalna raziskava temelji na kvalitativni paradigmi znanstvenega raziskovanja (Haralambos in Holborn, 2008), uporabljena je metoda primerjalne analize (Ermenc, 2018) in tehnika analize dokumentov. Po Broadfoot (1999) takšna primerjalna analiza sodi med teoretske primerjalne raziskave, za katere je značilna primerjava kontekstov, v katerih preučevani fenomen nastaja. Za tovrstne raziskave je vloga sekundarnih virov zelo pomembna, saj omogočajo primerjavo predhodno oblikovanih teoretskih trditev, ki se nanašajo na realnosti sorodnih vrst (Olivera, 1988). Predmet primerjalne analize je zato koncept razredništva kot ga poznajo v treh državah, ki sodijo v kontinentalno evropsko pedagoško tradicijo. Na osnovi analize dostopnih virov smo izbrali: Dansko (skandinavske države), Avstrijo (germanske države) in Češko (slovanske države).

Analizirali smo primarne in sekundarne vire. Glavni primarni viri so zakoni in podzakonski akti, ki v izbranih državah urejajo razredništvo. Po potrebi so dopolnjeni z relevantnimi nacionalnimi strategijami in strokovnimi smernicami. Sekundarne vire za nas predstavljajo znanstveni in strokovni članki ter monografije, ki obravnavajo razredništvo iz raznolikih vidikov. Iskali smo mednarodne oz. primerjalne raziskave in poročila, ki jih objavljajo evropske ustanove (največ prek mreže Eurydice) in Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD), ki sta dva ključna glavna globalna igralca na področju izobraževanja. Znanstvene in strokovne članke pa smo iskali v naslednjih bazah in spletnih iskalnikih: Dikul, Academia, Research Gate, Google in Google Scholar. Kot ključne besede smo uporabili: (a) v angleškem jeziku: class teacher, form teacher, form tutor, homeroom teacher; (b) v češkem jeziku: třídní učitel; (c) v nemškem jeziku: Klassenvorstand (izraz, ki se uporablja v Avstriji) in (d) v danskem jeziku: klasselærer.

### **Kratek historiat: zgodovinski in primerjalni kontekst razumevanja vloge učitelja razrednika in nastanka koncepta razredništva**

Zgodovinsko gledano ima koncept razredništva dva vira nastanka: prvi je zgodovinsko starejši je vezan na nastanek razrednega pouka – torej pouka, ki poteka v skupini/razredu (podobno starih) učencev, ki jih vodi en učitelj in je zanje tudi odgovoren; drugi pa je vezan na razvoj večje specializacije pedagoških poklicev (formiranje predmetnih učiteljev in drugih strokovnih delavcev), kar je za sabo potegnilo tudi bolj kompleksne oblike vodenja in upravljanja razredov in šol (Alexander, 2000).

### ***Učenje in razvoj potekata v skupnosti***

Jan Amos Komenski velja za začetnika razrednega pouka. V svoji Veliki didaktiki (Komenski, 1995 [1632]) je zapisal, da četudi so starši zmožni poučevati svoje otroke, »je bolje, da se mladina poučuje v večjih skupinah, ker se tako lažje in

raje uči. Drug po drugem se zgledujejo in drug drugega tako rekoč oblikujejo.« (prav tam, str. 55). Prepričan je bil, da lahko en učitelj vodi veliko število učencev hkrati in dodal: »zagotavljam celo, da je tako prav, ker je to najprimernejše za učitelja in učence. Učitelj bo nedvomno z večjim veseljem opravljal svoje vsakdanje delo, če bo zagledal pred seboj večjo skupino učencev. [...] Učenci bodo drug drugega spodbujali in si vzajemno pomagali, ker jih v tej starosti tekmovanja prav posebno mikajo.« (prav tam, str. 113). Hkrati pa je Komenski predvidel učiteljeve pomočnike, ki naj bi izvajali nadzor nad delom učencev, preverjali urejenost zvezkov, njihovo učenje, sledenje pouku ipd. (prav tam, str. 115). Vlogo učitelja je vezal na temeljno poslanstvo izobraževanja, ki podpira cilje človekovega poslanstva v življenju: da se človek uči, razvija svoje vrline in pobožnost. Posameznik lahko svoje poslanstvo uresniči le, če se nauči biti človek, kar pa postane z vzgojo in izobraževanjem. Čeprav je vzgoja najprej odgovornost staršev, pa jim učitelji pri tem pomagajo, za kar pa morajo biti pripravljeni. Z vidika vloge razrednega učitelja oz. razrednika, sta pri Komenskem ključna dva poudarka: prvi je na široko (humanistično) zasnovani vlogi učitelja, katerega naloga je učence izobraževati in vzgajati. Drugi poudarek je poudarek na skupini kot močnemu vzgojno-izobraževalnemu dejavniku – oddelčna skupnost ima pomembno vzgojno-socializacijsko moč.

Mnogo kasneje, v prvi polovici 20. stoletja, je slovenski pedagog Stanko Gogala vzgojo opredelil kot izgradnjo človeka, ki se dogaja skozi odnos. Vzgoja je zato možna le preko stika na individualni ravni ali »v skupnosti, ki pa mora biti zgrajena po načelih osebne skupnosti.« (Kroflič, 2005, str. 7) Takšno šolo je poimenoval šola zajednica, kjer vlada toplo razmerje med učitelji in učenci ter med učenci samimi. To je (kot je poudaril v spisu Načelne misli o šoli zajednici) vezano na socialno vzgojno plat šole. Gogala je zapisal tudi, da se med učenci vzpostavijo pristni tovariški odnosi takrat, ko spoštujejo svojega učitelja. V oddelku, kjer vlada medsebojna naklonjenost, se dogaja medsebojna pomoč in se krepijo vrednote sodelovanja, sočutja in medsebojnega motiviranja za učenje. (Prav tam)

### ***Šola kot skupnost, šola kot družba***

Ideja skupnosti je vpisana v samo izhodišče učiteljevega dela in tudi v samo idejo (osnovne) šole. To je kasneje izpostavil tudi angleški komparativist Robin Alexander. V svoji obsežni primerjalni raziskavi *Culture and Pedagogy* (Alexander, 2000) je ugotavljal, da v različnih državah šole temeljijo na različnih razumevanjih skupnosti. Pri pojasnjevanju razlik med državami se je oprl na nemškega sociologa iz preloma 19. v 20. stoletje, Ferdinanda Tönniesa, ki je ločil med pojmom skupnost (Gemeinschaft, community) in družba (Gesellschaft, society): skupnost označuje skupino ljudi, ki jih povezuje občutek medsebojne pripadnosti in soodvisnosti, skupne vrednote, medtem ko družba pomeni predvsem skupino posameznikov, ki jih družijo nek pragmatični, racionalni razlog brez tesnejših čustvenih vezi ali skupnih vrednot. Alexander (prav tam) je ugotovil, da v nekaterih državah šole razumejo bolj v smislu



skupnosti, v drugih pa v smislu družbe (ne gre za čisto dihotomijo, temveč za poudarke, ki se odražajo v vzgojnem in izobraževalnem konceptu šole). Tipičen primer države, kjer je šola dojeta bolj v smislu družbe, je po Alexandru Francija, kjer šole dojemajo kot organizacijo, v kateri so učitelji zadolženi, da vsak v svojem oddelku uresničijo cilje nacionalnega kurikula (prav tam, str. 197). Učitelji lahko izbirajo učne metode, a na koncu morajo vsi realizirati iste cilje. Šole se zato bistveno ne razlikujejo med sabo (ni prostora za individualne identitete šol), izpostavljen je intelektualni in praktični vidiki združevanja, kjer posameznik ohranja svojo individualnost, vzgojna vloga je prepuščena družini. Naloga šole je po mnenju francoskih učiteljev in ravnateljev, da učencem posreduje znanje, kulturo in jih nauči državljske odgovornosti, ohranja se občutek za zgodovinsko kontinuiteto. Delo učiteljev je bolj individualistično, kolegialna kultura ni zelo razširjena, delitev vlog je zelo jasna (vloga učenca, učitelja, ravnatelja ...). Učitelj odgovarja ravnatelju, z drugimi učitelji pa se po potrebi usklajuje. Tudi francoska beseda l'école ima bolj abstrakten pomen in označuje tip šole skoraj bolj kot konkretno šolo oz. šolsko zgradbo. Po drugi strani pa ima angleška beseda school konkreten pomen in označuje konkretno šolo oz. šolsko zgradbo. V vsaki school potekajo številne aktivnosti, vsaka ima svoj značaj in se na specifičen način odziva na razlike med učenci (npr. na verske ali jezikovne razlike med njimi). Bolj kot v prenos intelektualne tradicije in vzgojo kritičnega in odgovornega državljana, pa so v angleških šolah usmerjeni v razvoj otrokovih potencialov in uspešnega delovanja v skupnosti. Socialni razvoj je zato bolj poudarjen, preprečujejo se nezaželene oblike vedenja. V angleških šolah je ideja skupnosti razširjena tudi v smislu, da šolsko skupnost tvorijo učenci, učitelji in starši, kjer meje med njimi niso tako strogo razmejene kot je to značilno za Francijo. Spodbujanje ideje šolske skupnosti je razvidna tudi iz šolskega zbora (school assembly), ki poudarja tovarištvo (v nekaterih okoljih sicer tudi šolsko hierarhijo ali nagrajevanje dosežkov na bolj kompetitivno zasnovanih šolah). Tudi učiteljeve naloge niso vezane le na poučevanje, ampak tudi na izvajanje vrste izvenšolskih dejavnosti, ali prevzemanje drugih nalog (npr. vodenje delovnih skupin, posameznih dejavnosti kot npr. delo z učenci s posebnimi potrebami ipd.).

Alexander nadalje analizira tudi idejo šole v Rusiji, kjer je v ospredju njenega delovanja vzgoja (vospitanie). Vzgoja jim pomeni načrten razvoj učenca, ki ga usmerjajo jasno določeni vzgojni cilji (razvoj v angleških šolah je razumljen bolj v smislu naravnega procesa, kot ga razume progresivna pedagogika, medtem ko je v ruskih šolah razumljen v bolj normativnem smislu). Šole naj bi pri doseganju vzgojnih ciljev podpirali tudi starši, vsi skupaj naj bi si delili cilj po (moralnem) razvoju otrok in si – podobno kot v Franciji – prizadevali za kultiviranje mladih ljudi. V ruskih šolah imajo (tudi zaradi velikosti šol in povezanosti primarnega in nižjega sekundarnega izobraževanja) med učitelji jasno deljene različne naloge, kot tudi kompleksnejšo upravljalno strukturo (ravnatelj šole, namestniki ravnatelja, vodje predmetnih aktivov, razredni in predmetni učitelji). Učitelji imajo pri pouku relativno veliko svobode, delo pa usklajuje ravnatelj, ki sklicuje učitelje na redne učiteljske konference, kjer se

rešujejo problemi in sprejemajo skupne odločitve. Ne poznajo šolskih zborov, ideja skupnosti je izražena prek skupnih praznovanj ob praznikih.

### ***Učitelj in šola vzgajata***

Ideja vzgoje in vzgojne funkcije šole je povezana tudi z razvojem pedagogike (in v njenem okviru didaktike) kot znanosti. Pedagogika se je kot znanost razvijala le v kontinentalno evropskem (zlasti germanskem in slovanskem) prostoru (Biesta, 2011; Ermenc, 2018; Lesar in Ermenc, 2017). Vzgojo je postavila kot središčni predmet svojega raziskovanja, kar je vplivalo tudi na razvoj pristopov k izobraževanju učiteljev in oblikovanje podobe in vloge učitelja. V kontinentalno-evropskem prostoru učitelj nikoli ni bil razumljen zgolj kot prenašalec znanja in vir kultiviranja/civiliziranja otrok, ampak vedno tudi kot tisti, ki se dotika otrokove duše in si načrtno prizadeva za uresničevanje vzgojnih namer. V tej tradiciji, ne glede na raznolike pedagoške smeri, ki so se znotraj nje razvijale, je učitelj razumljen kot eden od konstitutivnih dejavnikov pouka (Hudson, 2016, str. 117), ki ima poleg izobraževalne pomembne vzgojne naloge. Herbart, začetnik kontinentalne didaktike, je oblikovanje srca oziroma duševnosti učitelja razumel kot tretjo bistveno sestavino izobraževanja učiteljev (Protner, 2001, str. 119). Med nemškimi pedagogi, denimo pri Nohlu in Sprangerju, je izpostavljen pomen pedagoškega odnosa oziroma kontakta, ki se vzpostavi med učiteljem in učencem (Protner, 2001). Vzgoja poteka v vzajemnem psihološkem sprejemanju in razumevanju med učiteljem in učencem (Protner 2020, str. 95). Zato je v pedagogiki (zlasti duhoslovni) vedno veljalo, da mora biti učitelj, da bo kos tako zahtevnim nalogam, dobro izobražen, pa tudi kulturno razgledan in osebno bogat človek (Makovec Radovan, 2022, str. 78). Zaradi teh kompleksnih zahtev, ki jih pred učitelja postavljajo številni avtorji iz kontinentalno-evropske pedagoške tradicije, je v tem prostoru tudi izobraževanje učiteljev kompleksno, pogosto postavljeno na univerzitetno (danes magistrsko) raven. Za pedagoški poklic naj bi se odločali uspešni mladi ljudje (Tahirslyaj idr., 2015), ki bi svobodno vzgajali svobodnega in moralno avtonomnega človeka. Tako visoka raven avtonomije pa v anglosaških državah za učitelje nikoli ni bila predvidena; tam naj bi učitelji bili predvsem izvajalci programa (Hudson, 2016) in ne avtonomni in inovativni razvijalci lastne prakse (Pantič in Wubbels, 2012, str. 70). V Angliji je pragmatičnost šla celo tako daleč, da v sodobnem času učiteljem država pravzaprav več ne določa vsebin in stopnje izobrazbe (le še standarde, po katerih inšpektorji preverjajo usposobljenost učiteljev za delo), zato nekatere vrste zasebnih (osnovnih in srednjih) šol zaposlujejo učitelje brez osnovnih učiteljskih kvalifikacij (Hilton, 2019, str. 544).

### ***Učiteljeve vloge in naloge***

V klasičnih razpravah, ki tematizirajo vlogo učitelja, je običajno govora o generičnem učitelju, brez jasnih referenc za kakšen tip učitelja gre. Najpogosteje se avtorji sklicujejo na osnovnošolskega (razrednega) učitelja, včasih gimnazijskega ali

srednješolskega (o tem je denimo pri nas pisal pedagoški klasik Karel Ozvald, 1912). V zgoraj začrtani pedagoški tradiciji teoretskih razprav o vlogi učitelja kot razrednika ne poznamo. Ocenjujemo, da sta razloga za to dva:

(a) prvi je vezan na same značilnosti in razvoj (modernih javnih) šolskih sistemov, ki so od začetkov strogo ločevali osnovno (ljudsko) izobraževanje od srednješolskega oz. gimnazijskega izobraževanja in v katerem je bilo izobraževanje učiteljev za osnovne in ljudske šole povsem ločeno in drugače zasnovano od izobraževanja gimnazijskih profesorjev. Tudi sama organizacija in upravljanje izobraževanje je bilo manj kompleksno. (Schmidt, 1988). Z razvojem javnega šolskega sistema, njegovo vedno večjo kompleksnostjo, razvejanostjo in množičnostjo, pa se po eni strani stroge meje med osnovnošolskimi (razrednimi) in srednješolskimi (predmetnimi) učitelji zabrišejo, upravljanje in vodenje šol in sistema postaja vedno bolj kompleksno, vloge učiteljev pa vedno bolj heterogene (Alexander, 2000; Green, 1990).

(b) drugi razlog pa je v tem, da razredništvo ni samostojen poklic ali funkcija, ki bi jo kot polno delovno obveznost opravljal izbrani učitelj ali drugi strokovni delavec, ampak da je le ena od vlog, ki jo učitelj lahko (ali ne) opravlja. (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018)

Vloge učiteljev so dobro raziskano področje. Nekaj starejših in novejših klasifikacij predstavi Makovec Radovan (2022). Po Havighurstu in Neugartnu (prav tam, str. 104), opravlja učitelj dva tipa vlog:

(a) Prvi se nanaša na odrasle v šolskem okolju: učitelj je v tem pogledu »zaposleni, podrejen ravnatelju, svetovalec nadrejenim, kolega in spremljevalec.« (prav tam) (b) Drugi tip pa se nanaša na učence: učitelj je v tem pogledu »mediator/posrednik učenja, paznik, tisti, ki nadomešča starše, zaupnik in predstavnik/zastopnik moralnega ravnanja.« (prav tam).

Makovec Radovan navaja tudi Trowa (prav tam), ki je opredelil tri vloge učitelja: (a) učitelj ima upravne in administrativne ter izvršne naloge; (b) učitelj je nosilec znanja, ocenjevalec, motivator, ki pa ima tudi (c) dodatne vloge, saj je tudi član učiteljskega zbora, predstavnik za stike s skupnostjo ipd.

Novejša klasifikacija Beijaarda s sodelavci pa loči tri temeljne vloge učitelja: (a) učitelj kot predmetni strokovnjak, (b) učitelj kot pedagoški strokovnjak in (c) učitelj kot didaktični strokovnjak. Učitelj kot predmetni strokovnjak učencem predaja znanje, kot didaktični strokovnjak ve, na kakšen način naj to počne. Kot pedagoški strokovnjak pa prevzema vzgojne naloge, skrbi za odnose, deluje skladno z določenimi vrednotami, upošteva in se odziva na čustva učencev ipd. (prav tam, str. 104-106).

Slovenski didaktik France Strmčnik (2001), vlogo učitelja vidi predvsem v izobraževanju in vzgajanju in izpostavi, da se vse »učiteljeve funkcije stekajo v višji pojem učnega vodenja, ki se močno prilagaja zahtevam in značilnostim vsakokratnega časa in prostora« (prav tam, str. 186). Učno vodenje se pogosto

primerja z managerskim vodenjem (prav tam, str. 187), ki je v sodobnosti tematika, s katero se ukvarja posebna pedagoška poddisciplina (vodenje oddelka, class management). Učiteljevo vlogo zato danes preučujejo številne znanstvene discipline, ne več le didaktika, pristopi so bolj interdisciplinarni. Z vprašanjem vodenja oddelka (in šole) se ukvarja tudi pedagoški management, z vprašanji kot so profesionalni razvoj učitelja in šolska klima pa zlasti pedagoška psihologija (prim. Makovec Radovan, 2022, str. 115). Nobena od smeri ali disciplin pa se specifično (ali le redko) ne posveča vlogi razrednika.

### **Raziskave o vlogi razrednika v mednarodnem prostoru in prevodne zagate**

Kdo je razrednik in kakšne so njegove naloge? V slovenskem prostoru je odgovor dokaj enoznačen, saj je vloga razrednika precej natančno regulirana. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) določa, da je razrednik eden od strokovnih organov v javni šoli, katerega naloge so vodenje dela oddelčnega učiteljskega zbora, analiza vzgojnih in učnih rezultatov oddelka, skrb za reševanje vzgojnih in učnih problemov posameznih učencev, vajencev oziroma dijakov, sodelovanje s starši in šolsko svetovalno službo, odločanje o vzgojnih ukrepih ter opravljanje drugih zakonsko določenih nalog. Kot je prikazano v prvem poglavju, se te naloge nanašajo na sodelovanje ali odgovornosti pri različnih vzgojnih/disciplinskih postopkih, postopkih, ki so vezani na pravice učencev (od različnih statusov, pri ocenjevanju ipd.). Tudi v zgodovinsko in kulturno nam podobnim državam so vloga in naloge razrednika pravnoformalno opredeljene. Vendar pa v današnjem globaliziranem znanstvenem svetu, kjer prevladujeta angleški jezik kot lingua franca (in je zato večina znanstvenih člankov v mednarodnih revijah napisanih v angleškem jeziku) in globalni izobraževalni diskurz, ki se napaja iz anglosaške edukacijske tradicije (Ermenc, 2015; Lesar in Ermenc, 2017), odgovor na vprašanje, kdo je razrednik in kakšne so njegove naloge, ni več tako preprost in enoznačen.

### **Raziskave razredništva v mednarodnem okolju**

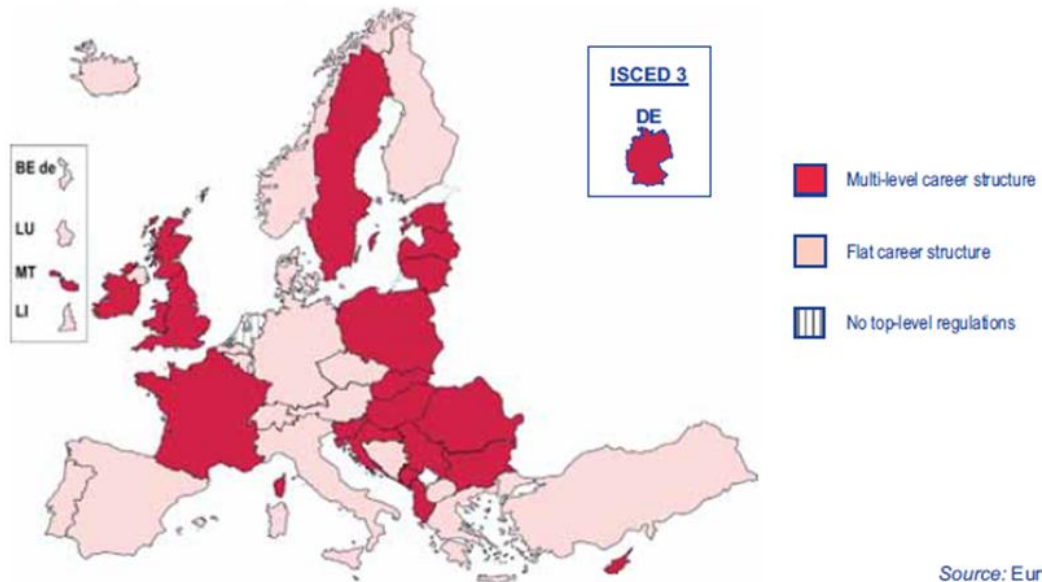
Analiza literature je pokazala, da je vloga razrednika in konceptualizacija razredništva v mednarodni znanstveni periodiki praktično neobstoječa tema. Ugledne revije s področij primerjalne pedagogike, didaktike in pedagoške psihologije ter vodenja v izobraževanju (npr. *Compare, Teaching and Teachers, International Journal of Educational Management*) raziskav o razredništvu skorajda ne objavljajo, čeprav se posvečajo različnim (tudi primerjalnim) vidikom dela in vloge učiteljev in njihovega profesionalnega oz. kariernega razvoja ter kariernim strukturam v izobraževanju. Raziskav ali podatkov o razredništvu najdemo zelo malo v primerjalnih analizah, ki jih objavlja Evropska unija (npr. *European Commission/EACEA/Eurydice, 2013; European Commission/EACEA/Eurydice, 2018*), niti v analizah in bazah podatkov, ki jih objavlja OECD (npr. *OECD, 2013*). Marginalnost raziskav dela razrednika, razlike v tradicijah raziskovanja pedagoških vprašanj in prevladujoči angleški jezik so ovira

pri raziskovanju področja, zlasti pri primerjalnem raziskovanju. Zato bi le celovita primerjalna raziskava, ki bi jo izvedla skupina raziskovalcev, ki raziskuje v izbranih nacionalnih okoljih, prinesla zanesljivejše rezultate. Rezultati pričujoče analize so lahko razumljeni bolj v smislu pregleda stanja in preliminarnih rezultatov, ki predvsem služijo za boljšo osvetlitev in razumevanja razredništva v Sloveniji.

Eno redkih mednarodnih oz. primerjalnih poročil, ki omenja razrednika je Eurydicevo poročilo *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). V poročilu je vloga razrednika umeščena v kontekst kariernih struktur v evropskih šolah in s tem povezanimi nalogami in odgovornostmi učiteljev. Poročilo navaja, da v Evropi ločimo dva tipa kariernih struktur, znotraj katerih lahko učitelji napredujejo in s tem izboljšujejo svoj razvoj, gmotni položaj in ohranjajo motivacijo za delo (prav tam, str. 69): nekatere države poznajo enostavno (flat career structure), nekatere pa hierarhično (hierarchical career structure) karierno strukturo. V hierarhičnih strukturah lahko učitelji napredujejo glede na jasno določene pogoje na odgovornejše funkcije in bolje plačane pozicije, pri čemer še vedno ohranjajo tudi poučevalno funkcijo. V sistemih, kjer poznajo enostavno karierno strukturo, pa je napredovanje učiteljev (tudi večje plačilo) vezano na leta delovne dobe in/ali dosežke, ki jih izkažejo. Učitelji se ob tem profesionalno razvijajo in lahko dobijo dodatne zadožitve ali odgovornosti. Dvig plače je lahko povezan tudi s pridobitvijo dodatne ali višje izobrazbe (npr. doktorat znanosti) (prav tam, str. 70).

Kot kaže spodnja tabela, v polovici evropskih sistemov poznajo hierarhične strukture in v polovici enostavne. Zaradi sistema napredovanja v nazive, kot ga poznamo v Sloveniji, Slovenija sodi med sisteme s hierarhično strukturo.

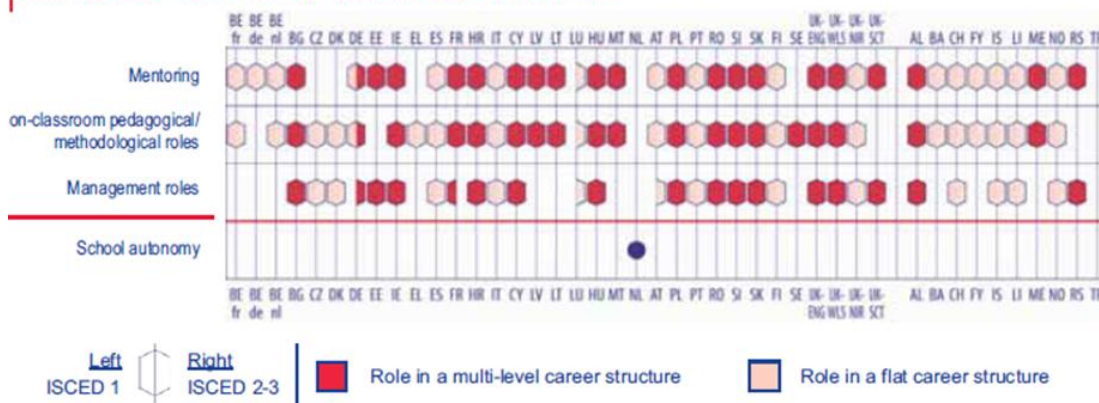
**Figure 4.1: Types of career structure for fully qualified teachers as defined by the top-level education authority, primary and general secondary education (ISCED 1-3), 2016/17**



Vir: European Commission/EACEA/Eurydice, 2018, str. 72.

Ne glede na omenjeno karierno strukturo, pa poleg poučevanja učitelji v obeh modelih prevzemajo dodatne odgovornosti. Kot kaže spodnja tabela, so te naloge tako na področju mentoriranja kot drugih pedagoških nalog, ki niso vezane na poučevanje, ter vodstvene vloge (so lahko hkrati tudi ravnatelji, pomočniki ravnatelja ipd.) (slednjih je nekoliko več v sistemih, ki poznajo hierarhične karierne strukture).

**Figure 4.5: Roles and responsibilities available to teachers, primary and general secondary education (ISCED 1-3), 2016/17**



Vir: European Commission/EACEA/Eurydice, 2018, str. 73.

Za nas je zanimiva druga skupina odgovornosti, se pravi skupina pedagoških in drugih strokovnih nalog, ki potekajo izven dela v razredu (v nekaterih državah so za to dodatno plačani, v nekaterih ne). Te odgovornosti se lahko nanašajo na:

- (a) predmete oz. izobraževalne programe: učitelji so lahko predmetni ali programski koordinatorji, šolski svetovalci, IKT koordinatorji, koordinatorji različnih delovnih/projektnih skupin ali komisij, učitelji raziskovalci ipd.;
- (b) podporo učencem: učitelji so lahko koordinatorji dela z učenci s posebnimi potrebami, izvajalci učne pomoči, karierni svetovalci ipd.;
- (c) šolsko življenje: učitelji so lahko razredniki (class teacher), tutorji, koordinatorji za sodelovanje šole s starši ipd.;
- (e) evalvacijo: učitelji so lahko svetovalci ali inšpektorji na drugih šolah, izpitni koordinatorji ipd. (prav tam, str. 75, 76)

Tudi pri OECD (2013) ugotavljajo, da je v večini držav po svetu organizacijska struktura običajno enostavna in pozivajo države, da vzpostavijo karierne strukture, ki bodo motivirale učitelje za kakovostno delo (prav tam, str. 70). Hkrati poudarjajo (Schleicher, 2018), da je smiselno okrepiti kulturo sodelovanja med učitelji, da bodo sploh lahko obvladovali velike izzive sodobnega učiteljskega poklica. Razredništvo torej sodi v eno od prepoznanih pedagoških odgovornosti učiteljev, ki se nanaša na šolsko življenje in je tesno povezano z vprašanji vzgojnega delovanja učiteljev ter vprašanji oblikovanja šolske skupnosti, kot tudi ožje, oblikovanja skupnosti učiteljev.

### *Prevodne zagate*

Kot rečeno, primerjalne raziskave in raziskave, objavljene v mednarodni znanstveni periodiki, so običajno objavljene v angleškem jeziku. Angleški jezik pa ne pozna enotnega in distinktivna termina za razrednika, kot to poznamo v nekaterih (kontinentalno evropskih) državah. Zato avtorji, ki prevajajo izsledke svojih raziskav v angleški jezik, izbirajo različne prevode. To otežuje tudi iskanje raziskav, ki so opravljen pri razrednikih, v različnih mednarodnih bibliografskih bazah. Zaradi razlik med sistemi in njihovimi pedagoškimi tradicijami pri koncipiranju učiteljskih vlog, moramo zato pri izbiranju in razumevanju raziskav biti še posebej pozorni.

Kot je razvidno iz spodnje tabele, v državah, ki so v ospredju naše analize, besedo razrednik avtorji prevajajo bodisi kot form bodisi kot class teacher, kar pa v angleško govorečih državah običajno označuje razrednega učitelja. V angleškem šolskem sistemu se beseda form nanaša na razred ali oddelek, zato razrednemu učitelju rečejo tudi form teacher. (McNess, 2010; Morrill, 2003). Za razrednega učitelja in/ali razrednika se uporablja tudi izraz homeroom teacher. Izraz srečamo v Združenem kraljestvu (tudi form tutor), a zaradi močno decentraliziranega in dereguliranega sistema ne v vseh šolah (npr. Homeroom teaching system, 2024). Srečamo ga tudi v Združenih državah Amerike, kjer se tudi običajno nanaša na

razrednega učitelja (npr. Carlthorp School. Upper Elementary Homeroom Teacher, 2024). Najdemo pa tudi zapise, da so homeroom učitelji lahko tudi neke vrste razredniki, ki pa za določen oddelek opravljajo administrativne naloge (Homeroom, 2024). V tem pomeni se izraz homeroom teacher nanaša na homeroom, kar pomeni (matično) učilnico, kamor zaradi programa vsako jutro pridejo dijaki javit svojo prisotnost v šoli in kjer potekajo dogovori glede urnika, obveznosti ipd.

Tabela 148: Termin in prevodi

Država	Termin v izvorniku (moška oblika)	Prevodi v angleški jezik	Viri
Češka	třídní učitel	Form teacher Class teacher	Blašítková, 2021 Loudová, 2013 Bendová, 2016
Avstrija	Klassenvorstand	Form teacher	Filzmaier, 2023
Danska	klasselærer	Class teacher	Morrill, 2003 McNess, 2004

Prevodi pedagoške terminologije iz držav kontinentalne Evrope v angleški jezik torej niso izziv samo zaradi razlik v pedagoških znanostih, temveč tudi zaradi velikih razlik v strukturi izobraževalnega sistema, s tem pa tudi strukturi in vlogah učiteljskega poklica in učiteljske kariere. V Angliji so do devetdesetih let imeli v osnovnih šolah enostavno organizacijsko strukturo, kjer so delovali le razredni učitelji in ravnatelji (Alexander, 2000, str. 193). Proti koncu osemdesetih, ko se je uveljavila velika kurikularna reforma (1988), pa se je organizacijska struktura začela precej spreminjati in se približevati kompleksnejši strukturi, ki so jo prej poznali le na (večjih) srednjih šolah (ki v Angliji povezujejo nižjo in višjo sekundarno raven po klasifikaciji ISCED). Oblikovati se je začela vmesna vodstvena struktura, ko so učitelji začeli dobivati vloge vezane na novo kurikularno strukturo (kot npr. vodje predmetov). Splošno rečeno, se naloge učiteljev v angleškem šolstvu po Hooley idr. (2015, str. 20, 21) delijo na tutorske (ki jih delijo na vloge kariernega svetovalca in duhovnega podpornika), poučevalne in vodstvene. Za tutorske ali vodstvene naloge so lahko učitelji posebej zaposleni (kot del srednjega menedžmenta šole in v tem primeru lahko tudi več ne poučujejo), ali pa jih združujejo pri svojem poučevalnem delu. Zaradi izjemno velike decentralizacije in deregulacije angleškega šolstva se vloge in funkcije učiteljev, kot tudi karierne strukture, lahko med šolami zelo razlikujejo. Enovit model razredništva v Angliji torej ne obstaja, zato tudi ne obstaja enoznačen termin za učitelja, ki opravlja naloge razrednika na način, kot ga bomo prikazali v nadaljevanju pri izbranih državah.

### Ureditev in vloga razredništva v izbranih državah – primeri dobrih praks

Nekoliko več raziskav in člankov na temo razredništva je mogoče najti v periodiki in monografijah, ki imajo predvsem nacionalni značaj in objavljajo besedila večinoma v svojih nacionalnih jezikih. Med njimi izstopajo Češka, Avstrija in Danska, ki imajo tradicijo razredništva in smo jih zato izbrali za primerjavo. V nadaljevanju za vsako

med njimi predstavljamo, kako opredeljujejo pomen, vlogo in naloge razrednika ter navajamo izbrane izsledke razprav in raziskav, ki so jih na temo razredništva opravili avtorji v njihovih okoljih. Države so po naši oceni primeri dobrih praks, saj ponujajo kar nekaj smotrnih izhodišč za razmislek o možnih izboljšavah sistema razredništva v Sloveniji.

## Češka

Češka, domovina Jana Amosa Komenskega, je država, ki vlogi učitelja in tudi razrednika posveča posebno pozornost (Bendová, 2012, 2016; Blašítková, 2021; Loudová, 2013; Spousta, 1993; Střelec, 1999; Střelec in Krátká, 2007, 2011). Že leta 1966 so pripravili priročnik za razrednike (Blížkovský, 1966). Češko ministrstvo za izobraževanje, mladino in šport je leta 2020 objavilo Strategijo za izobraževalno politiko Češke republike do leta 2030+ (Strategy for the Education Policy of the Czech Republic up to 2030+). V njej razredniki niso neposredno omenjeni, je pa veliko pozornosti namenjene izobraževanju učiteljev, izboljšanju sistema njihovega profesionalnega razvoja in podpornega sistema, ki naj bi jim omogočal kakovostnejše delo. Posebna pozornost je namenjena zmanjševanju administrativnih zadolžitvev.

Na Češkem je vloga razrednika določena z Zakonom o pedagoških delavcih, ki je bil noveliran v letu 2023 in je stopil v veljavo s 1. 1. 2024 (Školský zákon ve znění účinném ode dne 1. 1. 2024). Novela zakona določa, da v oddelkih osnovnih in srednjih šol ravnatelj določi razrednike. Razrednik »opravlja delo, povezano z neposredno pedagoško dejavnostjo, ki je sestavljena predvsem iz podpiranja zdravih in funkcionalnih odnosov med učenci, ustvarjanja varnega in spodbudnega okolja za razvoj, vzgojo in izobraževanje učencev v sodelovanju z zakonitimi zastopniki in delavci šole ter pri drugih organizacijskih in administrativnih dejavnostih.« (24. člen) Na Češkem je moč najti podporna strokovna gradiva, ki šolam in učiteljem svetujejo o kakovostnem delu razrednikov. Med drugim poznajo tudi strokovni časopis z naslovom Razrednik in vodenje oddelka (Třídní učitel a vedení třídy, 2024), ki vsebuje strokovne članke za delo z razredom in starši ter predstavlja različne metode za delo z oddelkom. V priročniku za razrednike z naslovom »Kako biti dober razrednik?« (Jak být dobrý třídní učitel?) je Hermochová (2009) zapisala, da se bo, če bodo razredniki svojo vlogo videli več kot le administracijo, se bo to odrazilo na šolskem sistemu v celoti. Avtorica spomni na Komenskega, ki je terjal, da mora vsak odderek voditi en učitelj, tako kot nas vse osvetljuje eno sonce. Zato razrednika potrebujejo vsi, tudi starejši učenci. Še danes na Češkem od razrednikov pričakujejo, da imajo koordinacijsko in integracijsko funkcijo. Med njegove naloge sodi:

- skrb za razvoj posameznega učenca in oddelka kot celote,
- čim tesnejši in zaupen stik z učenci oddelka, ki temelji na vzajemni pripravljenosti na sodelovanje,
- pozitiven odnos do učencev,
- skrb za razvoj individualnosti vsakega učenca,

- trajno spodbujanje in krepitev aktivnosti, iniciativnosti, samostojnosti in ustvarjalnost učencev in
- sodelovanje z učenčevo družino (prav tam, str. 4).

Avtorica razčleni naslednje kompetence razrednika:

- sposobnost komunikacije in sodelovanja;
- sposobnost reševanja problemov in ustvarjalnost pri prepoznavanju in reševanju problemov učencev;
- sposobnost samostojnega in učinkovitega dela (od načrtovanja do izvajanja in nadziranja svojega dela);
- odgovornost in zanesljivost,
- kompetenca učenje učenja,
- zmožnost utemeljevanja in vrednotenja (sposoben utemeljiti dejstva in kritično ocenjevanje lastnega, skupnega in tujega dela) (prav tam, str. 6, 7 in 8-12).

Avtorica nadalje natančno razčleni tudi spretnosti in dejavnosti razrednika. Med dejavnostmi posebej izpostavi, da razrednik – kot vsak drug učitelj – poučuje svoj predmet in vzgaja vse svoje učence, da pa je vzgojna funkcija pri razredniku še posebej pomembna, saj razrednik povezuje vse učence svojega razreda s celotnim učiteljskim zborom in predstavlja oddelek tudi navzven. Razrednik krepi oddelčno skupnost, spremlja njihove dosežke in vzgojno problematiko, hkrati pa mora odigrati tudi vlogo posrednika pri različnih konfliktih, zaradi česar je njegova vloga še posebej zahtevna. Usklajuje delo z drugimi učitelji, sodeluje pri organizaciji izletov in drugih aktivnostih oddelka (prav tam, str. 13-16).

V nadaljevanju navajamo nekaj raziskav, ki so bile opravljene s strani čeških raziskovalcev na področju razredništva. Loudová (2013) je raziskovala komunikacijo med razredniki in učenci. Raziskava je teoretsko utemeljena na konceptu šolske in razredne klime. Avtorica zapiše, da ima (v češkem kontekstu) razrednik velik vpliv na dobrobit učencev, na njihov zdravstveni, duševni, fizični in socialni razvoj (prav tam, str. 652); vpliva tako na posameznega učenca kot tudi na celoten oddelek in ima zato izjemno zahtevno nalogo. V raziskavi, v kateri je bila izvedena anketa med 883 učenci, starimi med 11 in 15 let, s faktorsko analizo zaključijo: da si razredniki večinoma vzamejo čas za vprašanja in težave učencev in da jih učenci dojemajo kot prijatelje, ki jim je mar za njihove probleme in se z njimi lahko pogovarjajo. Toda s starostjo učencev ta komunikacija postaja vedno večji izziv, saj so starejši učenci manj zaupljivi, učitelji pa po oceni avtorice, premalo usposobljeni za komunikacijo z najstniki.

Tudi Blašítková (2021) izhaja iz perspektive šolske klime in raziskuje, kako odnos med ravnateljem, razrednikom in šolskim socialnim pedagogom vpliva na klimo v šoli. Ugotavlja pomen medosebnih odnosov za oblikovanje kooperativne šolske klime. Različni strokovni delavci izpostavljajo različne vidike šolske klime: razredniki

izpostavljajo pomen pravičnega odnosa do učencev, ravnatelji posebno pozornost posvečajo fizični, socialni in čustveni varnosti, socialnim pedagogom največ pomeni kakovostno sodelovanje z učitelji, ki podpira njihovo delo z učenci. Povezovanje strokovnih delavcev in njihovih perspektiv lahko pomembno prispeva k izboljšanju šolske klime, zaključuje avtorica.

Bendová (2016) je raziskovala determinante dobrega odnosa med razrednikom in dijaki poklicne šole. Teoretsko je izhajala iz različnih modelov dobrega učitelja (učinkoviti učitelj, kompetentni učitelj, učitelj ekspert ipd.). Predstavila je model profesionalnega razvoja učitelja po Jacob s sodelavci (2009) in ga prenesla na profesionalni razvoj razrednika. Model tvori pet osebnostnih dimenzij: prijaznost, vestnost, čustvena stabilnost, ekstravertnost in odprtost za nove izkušnje (Bendová, 2016, str. 254). Ugotovila je, da so dijaki najbolj izpostavljali »materinsko« skrb zanje. Dobre odnose z dijaki vzpostavlja razrednik, ki izkazuje kombinacijo topline in odločnosti. Takšen razrednik ima dominantno vlogo, a zna svojo moč prenesti tudi na dijake in jih upoštevati. V pomoč pri izgradnji dobrih odnosov so tudi uporaba neformalne komunikacije, humor in ekspresivna komunikacija, za katero je značilno izražanje čustev. Avtorica zaključuje, da so ključne determinante dobrega odnosa štiri: (1) izražena skrb in podpora dijakom, (2) odkrito izražanje lastnih čustev, (3) poslušanje dijakov in deljenje osebnih zgodb, (4) z gledom dijake tudi vzgajati. (prav tam, str. 268)

### **Avstrija**

Tudi v Avstriji je delo razrednika regulirano na zakonski ravni: 54. člen Zakona o šolstvu (Schulunterrichtsgesetz, 2016) predpisuje, da mora vsak ravnatelj na šolah, kjer pouk izvajajo predmetni učitelji, imenovati razrednike kot vodje posameznih oddelkov. Kjer poučujejo razredni učitelji (v Avstriji poznajo štiriletno osnovno šolo), vlogo razrednika avtomatično opravlja razredni učitelj. Razrednik je odgovoren za usklajevanje vzgojno-izobraževalnega dela svojega oddelka v sodelovanju z drugimi učitelji, prilagajanje učnega dela stanju v oddelku in svetovanje učencem o učno-vzgojnih vidikih. Sodeluje z zakonitimi skrbniki učencev, opravlja potrebne organizacijske naloge in skrbi za dokumentacijo. Na srednjih poklicnih šolah se izraz razrednik nadomesti z izrazom vodja letnika (Jahrgangsvorstand).

Zakon delo razrednika regulira v več poglavjih. Povzeto po Gillhofer (2017) te naloge so:

- koordinacija pedagoškega dela;
- ocenjevanje vedenja učencev;
- najava potreb po učnih pripomočkih;
- sklicevanje in vodenje oddelčne konference;
- odobritev učencem odsotnost od pouka;
- priprava potrdil o uspehu;

- skrb za uradne publikacije;
- izvajanje potrebnih organizacijskih nalog;
- sodelovanje pri izvolitvi oddelčnih predstavnikov;
- sklicevanje oddelčnega foruma;
- sodelovanje z zakonitimi zastopniki učencev in skrb za sodelovanje zakonitih zastopnikov s šolo.

Opaziti je mogoče, da tudi avstrijski viri obravnavajo razredništvo v okviru razprav in raziskav o razrednih učiteljih in vodenju razreda (Filzmeier, 2023). Diepold (2006 v Filzmaier, 2023) denimo zapiše, da je razredništvo dodatna funkcija učiteljev, v kateri morajo še bolj kot v vlogi razrednega ali predmetnega učitelja, podpirati učence, za katere so zadolženi. Njihova naloga je, da učence dobro spoznajo, jim nudijo podporo, ko pride do konfliktov ali različnih problemov. Pozorni morajo biti na ustrezno komunikacijo. Poleg administrativnih nalog so te pedagoške naloge za razrednike izjemno pomembne.

Brokemper (2018 v Filzmaier, 2023) navaja naslednje pedagoške naloge razrednika:

- vzpostavljanje in spodbujanje dobrih odnosov v oddelku;
- vzpostavljanje pozitivne oddelčne klime in vzdušja;
- seznanitev učencev s pravili in običaji šole;
- razvijanje in spodbujanje dialoške kulture;
- reševanje organizacijskih vprašanj, vezanih na oddelčno skupnost;
- spodbujanje razvoja socialnih veščin;
- koordinacija med predmetnimi učitelji in oddelkom ter sodelovanje z njimi;
- pomoč učencem pri iskanju virov pomoči;
- sodelovanje z zakonitimi zastopniki;
- karierno svetovanje;
- organiziranje zabav in praznovanj rojstnih dni;
- načrtovanje in izvajanje skupnih projektov in aktivnosti;
- sodelovanje z zunajšolskimi ustanovami;
- zagovarjanje interesov oddelka;
- presoja življenjskih okoliščin učencev ipd.

Brokemper (2018 v Filzmaier, 2023) navaja tudi administrativne naloge razrednika kot na primer:

- priprava različnih seznamov (kot so kontaktni podatki zakonitih zastopnikov);
- zbiranje podatkov o prisotnosti in opravičilih;
- skrb za ređovalnico in dokumentacijo učencev;
- sklicevanje in vodenje sestankov, konferenc;
- upravljanje z denarjem oddelka ipd.

Ob tem je za razrednika pomembno, da najde pravo mero bližine kot tudi distance do učencev, ohranjanje profesionalnega odnosa in odgovornosti do učencev. Tudi s starši naj vzpostavi spoštljiv odnos in z vsemi razvija participatorni način sodelovanja. Pozoren mora biti na vzgojne vidike in spoštovanje vrednot.

Gillhofer (2017) izpostavi, da si v šolski praksi številni strokovni delavci delijo odgovornost za oddelek, toda razrednik ima pri tem ključno vlogo. Ker gre za zahtevne naloge in veliko odgovornost, mora biti razrednik za to usposobljen. Še zlasti zato, ker njegove naloge še zdaleč niso samo administrativne, ampak so v veliki meri vezane na posredniško vlogo med učenci, drugimi učitelji in starši. Razrednik je tudi zaupnik učencev, spodbujevalec pozitivne oddelčne klime in motivator. Zaradi zahtevnih nalog je pomembno, poudari Gillhofer (2017, str. 166), da imajo razredniki dovolj priložnosti za izobraževanje, kjer morajo razvijati predvsem odnosne kompetence, komunikacijske zmožnosti in zmožnosti reševanja konfliktov, diagnostične kompetence, kompetence na področju preprečevanja nasilja in refleksije lastnega dela.

Filzmeir (2023) pa v svoji magistrski nalogi, ki raziskuje vlogo razrednika z vidika teorij vodenja oddelka, med drugim tudi ugotavlja, da sogovorniki (razredniki, ki poučujejo učence stare od 10-14 let) v njeni kvalitativno zasnovani raziskavi poleg administrativnih nalog izpostavljajo predvsem pedagoške oziroma vzgojne naloge: veliko pozornosti in časa posvečajo odnosom z in med učenci, kot tudi s starši. Ker z učenci preživijo več časa, jih bolje spoznajo, spoznajo tudi družinske okoliščine in potrebe, ki izhajajo iz njihovih življenjskih okoliščin (prav tam, str. 67). Potreba po razredniku se poveča s starostjo učencev, saj imajo vedno več predmetnih učiteljev, ki jih slabše poznajo in imajo manj priložnosti za socialno učenje. Sogovorniki izpostavijo potrebo po več razpoložljivega časa za delo s svojimi oddelki. Hkrati poudarjajo, da morajo najti ustrezno razmerje med osebno bližino in distanco, ki jim omogoča vzpostavljanje nadzora in strukture. Avtorica zaključí, da je za vsakega razrednika pomembno, da najde svojo pot, pri kateri upošteva svojo osebnost, vrednote in norme. Pokazati mora zavzetost in zanimanje za učence, njegova komunikacija mora biti spoštljiva in spodbudna, krepiti mora kulturo dialoga in participacije. (prav tam, str. 68, 69)

### **Danska**

Razrednik deluje v danski osnovni (oz. ljudski) šoli, ki je, kot izpostavijo na ministrstvu (Classes & Class Teacher, 2023), neselektivna šola, kjer je šolski neuspeh praktično neobstoječ koncept in kjer je tudi ponavljanje razreda le izjemno ob daljših odsotnostih učenca. Ljudska šola je enotna, v njej so združeni otroci in mladostniki iz različnih življenjskih okoliščin. Njeno poslanstvo pa je skrb za celovit razvoj učencev, ki ga, kot pravijo, skušajo doseči z diferenciranim poučevanjem (občasnim ločevanjem učencev v homogene skupine različnih zahtevnostnih ravni). Diferencirano poučevanje je

zasnovano tako, da se po eni strani prilagaja interesom, potrebam in zmožnostim posameznih učencev, a ohranja idejo skupne izkušnje in sodelovalnega učenja, zato večina pouka poteka v matičnih in heterogeno zasnovanih oddelkih (prav tam). Tudi McNess (2010), ki primerja vlogo razrednika/razrednega učitelja na Danskem in v Angliji, ugotavlja, da na Danskem razredniki spremljajo učence skozi celotno osnovno šolo (v Angliji se v osnovni šoli, ki pokriva samo primarno stopnjo izobraževanja (ISCED 1), zamenjajo vsako leto), kjer je njihova primarna naloga skrb za dobrobit učencev in odnose v oddelku in za stik s starši. Specifika danskega sistema je, da je Danska še ena redkih držav v kontinentalno-evropske tradicije, kjer so vsi učitelji v ljudski šoli (ki sicer povezuje primarno in nižjo sekundarno šolo, torej ISCED 1 in 2), izobraženi kot razredni učitelji na pedagoških kolidžih (visokih strokovnih šolah), saj dajejo pedagoškim in didaktičnim kompetencam prednost pred predmetnimi (Dorf, 2019). Imajo pa učenci od prvega razreda dalje več učiteljev – v prvih razredih manj (običajno dva do tri), v višjih več (običajno od pet do šest v zadnjem obdobju OŠ) (Morrill, 2003). Specifika danskega sistema je tudi ta, da so na šolah zaposleni tudi pedagogi (kader, ki bi ga v Sloveniji imenovali socialni pedagog), ki z učitelji sodelujejo kot neke vrste pomočniki in nudijo učencem različne oblike pomoči (Eurydice, 2024).

Dansko ministrstvo je leta 1996 objavilo priročnik za razrednike (Undervisningsministeriet Folkeskoleafdelingen, 1996), v katerem opisujejo naloge razrednika glede na Zakon o osnovni šoli, s posebnim poudarkom na koordinacijskem delu. V njem predlagajo teme, o katerih naj za razredniki pogovarjajo v posameznih pedagoških timih ter podajo nekaj konkretnih primerov iz šol. Na konkretnih primerih so opisane in obdelane ure pouka ter posebne naloge razrednika kot posrednika in koordinatorja za razred in posameznega učenca. Leta 2014 pa je na Danskem prišlo do reforme osnovne šole (Klasselærer, 2019). Med drugim je bila odpravljen zahteva v zakonodaji, po kateri mora biti vsakemu oddelku dodeljen en razrednik, ki ima za opravljanje te naloge dodatno učno uro. Vendar pa zakon o ljudski šoli še vedno zahteva, da učitelji usklajujejo svoje poučevanje. Aktualni Zakon o osnovni šoli (Folkeskoleloven, 2024) dela razrednika ne predpisuje natančno. Določa, da mora naloge razrednika opravljati eden od razrednih učiteljev, ali pa jo mora učiteljski zbor prenesti na več učiteljev ali pedagogov. Zakon razrednikom daje dodatne zadolžitve le še v primeru 10. razreda (prostovoljno dodatno leto osnovne šole), saj morajo pomagati učencem pri izpolnjevanju svojih obveznosti. Zakon tako od razrednikov, kot od drugih učiteljev in pedagogov terja sodelovanje na področju načrtovanja dela, ki mora potekati v dobrobit učenca. Šolski svet lahko sprejme načela za opravljanje naloge razrednika, tudi o tem, ali naj se ta deli med več učiteljev, bodisi učiteljev oz. pedagogov v razredniški funkciji itd.

Na spletni strani danskega Ministrstva za otroke in izobraževanje (Classes & Class Teacher, 2023) o razredniku piše takole:

»Vsak oddelek ima svojega razrednika. Koncept razrednika ima korenine v danski šolski tradiciji. Razrednik je eden izmed učiteljev, ki je zadolžen za en oddelek in ima



glavne odgovornosti na področju spremljanja učencev in nudenja podpore pri izobraževanju in socialnem razvoju. Razrednik skrbi za povezanost in izvedbo izobraževalnega programa. Ima tudi osrednjo vlogo pri sodelovanju šole z domom. Naloge razrednika določa Zakon o osnovni šoli. Razrednik ima vlogo koordinatorja pri organizaciji pouka, diferenciranem poučevanju in pri obveznih temah. Načrtuje in organizira pouk v sodelovanju z drugimi učitelji, ki poučujejo njegov oddelek in je ključna oseba na področju diferenciranega pouka in evalvaciji dosežkov učencev.«

Danski sistem razredništva predstavi na osnovi svojega desetletnega dela (še pred reformo leta 2014) v danskem izobraževanju ameriški avtor Robert Morrill (2003), ki zapiše, da so razredniki pogosto (a ne izključno) učitelji danskega jezika in literature, ki običajno spremljajo svoje učence skozi celotno osnovno šolo. Zato jih uspejo v tem času dobro spoznati in razviti tesnejši odnos tako z njimi kot z njihovimi starši. Razrednik se s starši nekajkrat letno sreča na roditeljskih sestankih, katerih namen je druženje, izmenjava mnenj in reševanje problemov glede učnega napredka učencev. Učenci, starši in učitelji vedo, da bodo skupaj preživel veliko časa, zato je pomembno, da se potrudijo za dobre odnose. Za te skrbi razrednik in oddelek tudi tako, da skupaj organizirajo oddelčne zabave, praznovanja rojstnih dni in izlete. Dobro poznavanje učencev in spremljanje njihovega napredka velja za pomembno sredstvo preprečevanja šolske neuspešnosti.

## TEMELJNE UGOTOVITVE

Proces pripravljanja in izvajanja ter s tem tudi oblikovanja ugotovitve ter priporočil nacionalne evalvacijske študije *Analiza vlog in potreb razrednikov pri vodenju vzgojno-izobraževalnega dela v osnovni in srednji šoli* je bil zelo obsežen in kompleksen. Na podlagi celotnega procesa in vseh dobljenih rezultatov študije smo oblikovali ugotovitve in priporočila, ki jih predstavljamo v naslednjih dveh poglavjih, pri tem pa sledimo strukturi pri prikazu rezultatov študije.

### **Analiza pravnih in strokovnih podlag, ki usmerjajo delo razrednika, ter poznavanja in upoštevanja teh podlag**

***Cilj 1: Analizirati poznavanje in upoštevanje pravnih in strokovnih podlag (zakonov, pravilnikov in strokovnih dokumentov), ki usmerjajo delo razrednika. Na tej podlagi preučiti, kako razredniki upoštevajo formalni in strokovni okvir pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji svojega dela.***

### **Analiza zakonodajnih dokumentov**

Analiza pravnih in strokovnih podlag (zakonov, pravilnikov in strokovnih dokumentov), ki usmerjajo delo razrednika, je pokazala, da je vloga razrednika zelo kompleksna.

Ključni strokovni dokument, ki usmerja delo razrednika, so *Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih, srednjih šolah ter dijaških domovih* (2005). V njih je opredeljeno, da je razrednik učenčev prvi učitelj, na katerega se lahko obrne, »ko gre za vprašanje njegovega počutja in vsakdanjega življenja v razredu in šoli« (prav tam, str. 6). Podrobno so v smernicah opisane tudi bolj specifične naloge, vezane na posamezne vidike, ki označujejo razrednikovo odgovornost na področju povezovanja, vzgojnega delovanja, spodbujanja učencev, načrtovanja, informiranja, administrativnega dela in posredovanja v različnih problemskih situacijah.

Krovni zakon na področju vzgoje in izobraževanja, Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996/2025), razrednika opredeli kot enega od strokovnih organov v javni šoli. V zakonu je določeno še, da razrednik vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora, analizira vzgojne in učne rezultate oddelka, skrbi za reševanje vzgojnih in učnih problemov posameznih učencev, vajencev oziroma dijakov, sodeluje s starši in šolsko svetovalno službo, odloča o vzgojnih ukrepih ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom.

Zakon o osnovni šoli (1996/2025) določa, da se razrednik osredotoča na delo z oddelčno skupnostjo. Je predlagatelj za podelitev, mirovanje ali odvzem statusa športnika oz. umetnika. Skrbi za opravičevanje izostankov. Od šolskega leta 2025/26

razrednik ne le sprejema opravičila, temveč lahko, če jih starši ne priložijo oz. če posumi v verodostojnost opravičila, o tem obvesti starše in o opravičenosti izostanka odloči na podlagi dodatnih informacij staršev. Neopravičen izostanek se zabeleži pri urah pouka in dejavnostih obveznega programa.

Isti zakon določa tudi vlogo razrednika pri izreki vzgojnega ukrepa. Razrednik na osnovi natančno popisane postopa pripravi pisni obrazložen predlog za izreko vzgojnega opomina oz. se lahko v določenih okoliščinah odloči, da za to niso izpolnjeni vsi zahtevani pogoji.

Po tem zakonu je razrednik predlagatelj ponavljanja razreda ob oz. tudi brez soglasja s starši. Predlaga lahko, da učenec priseljenec napreduje kljub temu, da je neocenjen. Sodeluje pri popravni izpiti, pri čemer ima predvsem nadzorno vlogo in če učenec izpita ne opravi, starše in učenca obvesti o ponavljanju razreda. Je predlagatelj prilagoditev pri ocenjevanju v primeru neocenjenosti učenca zaradi opravičljivih razlogov. O njegovem predlogu odloča oddelčni učiteljski zbor.

Pregled ostale zakonodaje in pravilnikov je pokazal, da ima razrednik pomembno vlogo tako pri administraciji, ki je povezana predvsem z vpisovanjem in posodabljanjem podatkov o učencih, kot tudi pri komunikaciji s starši, urejanju vprašanj v zvezi z ocenjevanjem in pri varovanju pravic ter zagotavljanju varnosti učencev. Pri tem mora komunicirati tako z vodstvom, šolsko svetovalno službo, učiteljskim zborom kot tudi s starši otrok ter z zunanjimi ustanovami.

Tudi na ravni srednješolske zakonodaje pomeni razredništvo preplet različnih nalog in vlog. Pedagoška vloga razrednika se odraža predvsem skozi sledenje napredka dijakov, vodenje oddelčne skupnosti, skrbi za sodelovano klimo v oddelku ter urejanje disciplinskih postopkov ob kršitvah šolskega reda. Razrednikove administrativne naloge se v srednji šoli nanašajo na ugotavljanje izpolnjevanja različnih obveznosti, ki jih imajo dijaki (obvezne izbirne vsebine, interesne dejavnosti, praktično usposabljanje), vodenje osebnih izobraževalnih načrtov za izredno vpisane dijake, pripravlja predloge za splošni učni uspeh in izpitne postopke. Podobno kot razredniki v osnovni šoli tudi srednješolski razredniki sodelujejo z učiteljskim zborom ter podajajo predloge za določitev učnega uspeha, opravljanje izpitov ter ukrepe ob neizpolnjevanju obveznosti.

### **Poznavanje in upoštevanje pravnih ter strokovnih podlag za delo razrednikov**

Analiza poznavanja, ustreznosti in upoštevanja različnih dokumentov (sistemskih, šolskih in strokovnih) pred sprejetjem sprememb Zakona o osnovni šoli (2025) je pokazala tako na določene skladnosti kot neskladnosti v odgovorih razrednikov.

Ugotovili smo, da razredniki najbolj poznajo dokumente na ravni šole. Več kot četrtnina jih je odgovorilo, da jih poznajo odlično, več kot dve tretjini pa dobro. Skoraj dve tretjini jih ocenjujejo kot ustrezno izhodišče za opravljanje nalog razrednika in podoben delež jih upošteva pri svojem delu. Zdi se, da imajo dokumenti, ki so oblikovani na ravni šole, največjo težo, saj so neposredno povezani z vsakodnevnim delom razrednika. Prav te dokumente so, poleg različnih priročnikov na temo razredništva, kot primere navajali razredniki pri odgovarjanju na vprašanje o tem, kateri strokovni dokumenti/viri (smernice, priročniki ipd.) jim predstavljajo izhodišče za opravljanje dela razrednika.

Pri poznavanju, vrednotenju ustreznosti in upoštevanju sistemskih ter zakonodajnih dokumentov in pravilnikov so bili odgovori razrednikov bolj razpršeni. Tri četrtnine razrednikov je odgovorilo, da jih v večini dobro poznajo, hkrati pa jih skoraj polovica razume le kot delno ustrezno izhodišče za delo razrednika.

Bolj zaskrbljujoče je, da malo več kot polovica razrednikov slabo (46,8 %) ali pa ne pozna (5,4 %) Programskih smernic ... (2005), hkrati pa jih več kot dve tretjini poroča, da jih pogosto oz. vedno upoštevajo pri svojem delu. Zaznan paradoks lahko pojasnimo s tem, da so določena izhodišča iz smernic dejansko prenesena v interne šolske dokumente, za katere razredniki trdijo, da jih poznajo bolje, kot pa poznajo smernice.

### **Sodelovanje razrednikov pri pripravi temeljnih institucionalnih (šolskih) dokumentov**

***Cilj 2: Analizirati sodelovanje razrednikov pri pripravi temeljnih institucionalnih (šolskih) dokumentov, t. j. razvojnega načrta, letnega delovnega načrta šole in vzgojnega načrta in (samoevalvacijskih) poročil o uresničevanju.***

Na podlagi odgovorov udeležencev iz fokusnih skupin ugotavljamo, da udeleženci razrednike na osnovnih in srednjih šolah ne opredelijo kot osrednje akterje pri pripravi institucionalnih dokumentov, a ti so kot člani kolektiva kljub temu pomembni soustvarjalci teh dokumentov – predvsem preko sodelovanja v aktivih in timih. Torej, razredniki po mnenju udeležencev fokusne skupine niso posebej prepoznani kot samostojna skupina pri pripravi institucionalnih dokumentov. Udeleženci so ugotavljali, da je vloga razrednikov bolj posredna in odvisna tudi od njihove osebne angažiranosti.

## Vloga in naloge razrednikov ter medsebojna pričakovanja

***Cilj 3: Ugotoviti pričakovanja razrednikov do lastne vloge in do učencev/dijakov, oddelčnega učiteljskega zbora, vodstva šole, staršev in šolske svetovalne službe ter ravno tako pričakovanja in stališča vseh teh deležnikov do razrednikov.***

### **Vloge razrednikov s perspektive njih samih in ostalih deležnikov**

Razredniki pri opisovanju svoje vloge najpogosteje (46,8 %) izpostavljajo pomen ustvarjanja dobrih odnosov z učenci in podporo ter pomoč učencem, kar je vsekakor predpogoj in osnova za vsako nadaljnje pedagoško delovanje. Mnogi razredniki pa so ob odgovoru na to vprašanje podali zelo nediferencirane odgovore, da gre za odgovorno vlogo, vodenje razreda in/ali vzgojno delovanje. Dobra četrtina jih je posebej poudarila njihovo vlogo pri vzpostavljanju vezi in sodelovanja med učenci, starši in šolo, le 4,7 % pa jih je navedla, da je njihova pomembna vloga tudi koordiniranje in načrtovanje skupnega dela z ostalimi učitelji, svetovalnimi delavci, vodstvom in zunanjimi ustanovami. Le dobra petina jih vidi svojo vlogo v oblikovanju in izgradnji oddelčne skupnosti, kar naj bi bila ena njihovih pomembnejših vlog.

V obeh fokusnih skupinah osnovnošolskih in srednješolskih strokovnih delavcev, kjer so o osrednji vlogi razrednika skupaj razmišljali razredniki, ravnatelj in svetovalni delavci, je bila v skladu z zgornjimi ugotovitvami najprej izpostavljena podporna vloga razrednika, ki predvsem poskrbi za to, da vzpostavi z učenci oz. dijaki zaupen odnos. Nadalje pa so strokovni delavci v fokusni skupini izpostavili pomen povezovanja med samimi učenci oz. dijaki in izgradnje oddelčne skupnosti, a kot je rekel eden izmed udeležencev fokusne skupine, so verjetno skupina izbranih pedagoških delavcev. Vprašanje je, v kolikšni meri to kot eno osrednjih vlog prevzame večina razrednikov in sistematično deluje na oblikovanju vključujočih se oddelčnih skupnosti in s tem šole kot celote.

Analizirali smo tudi, kako vlogo razrednika razumejo starši. Ugotovili smo, da jo starši prav tako kot razredniki najpogosteje povezujejo z vzpostavljanjem dobrih odnosov z učenci in dijaki, pri čemer starši razrednika razumejo tudi kot neke vrste nadomestnega starša, svetovalca ter kot čustveno podporo otroku. To je pričakovano, saj je interes staršev povezan predvsem z ustvarjanjem pogojev za vsestranski razvoj njihovega otroka in njegovo dobro počutje. Staršem pomeni razrednik tudi vez med učenci, starši in šolo. Je tisti, ki jih informira in obvešča, pri čemer starši pričakujejo, da jim bo razrednik posredoval čim več informacij tako o samem otroku, kot tudi o siceršnjem dogajanju na šoli. Starši so pisali tudi o njegovi vzgojni vlogi, pa tudi o vlogi, ki jo ima razrednik kot skrbnik oddelčne skupnosti, a v manjši meri, podobno kot sami razredniki. Ugotovili smo, da se pogledi razrednikov in staršev na vlogo razrednika ne razlikujejo bistveno, razen v tem, da je kar nekaj staršev vlogo razrednika povežalo z

njegovo poučevalno funkcijo. Nekaterim staršem je težko ločevati med vlogo učitelja na eni strani ter vlogo razrednika na drugi strani. Kakovostno poučevanje vsakega učitelja in tudi razrednika je nedvomno pomembno, poskrbeti pa je potrebno za vsestranski razvoj učencev in ne le doseganje akademskih ciljev. Ob tem se je potrebno zavedati, da so starši zelo raznoliki po izobrazbi, kulturnem izvoru, vrednotah, socialnoekonomskem statusu, številu otrok, videnju svoje starševske vloge, lastnih izkušenj s šolanjem, ipd. in imajo glede na to lahko različen odnos do šole in pričakovanja – tudi do razrednika.

Spodbudno je, da le manjši delež učiteljev ob predstavitvi svoje vloge pomisli na administrativno vlogo, a iz rezultatov o razporejanju časa, ki ga razredniki po njihovi lastni oceni namenjajo pedagoški, administrativni in organizacijski vlogi, je razvidno, da slaba tretjina razrednikov daje prednost administrativni vlogi. Med srednješolskimi razredniki (36,5 %) je v primerjavi z osnovnošolskimi razredniki (25,6 %) še nekaj večji delež teh, ki dajejo prednost administrativni vlogi, kar gre pogosto na račun časa, ki ga posvečajo pedagoški vlogi. To je vsekakor povezano z razumevanjem vloge razrednika, saj nekateri učitelji vidijo svojo vlogo le v poučevanju in skrbi za akademski razvoj učencev. Kot so opozarjali tudi sami strokovni delavci v obeh fokusnih skupinah, nekateri učitelji niti niso pripravljeni sprejeti vloge razrednika, pogosto se potem zgodi, da se umaknejo v formalno opravljanje vloge razrednika. Razlogi za ta umik so seveda kompleksni; iskati jih gre tudi v zahtevnosti vloge razrednika, angažmaju, ki ga zahteva ob vseh drugih obveznostih, in premajhni usposobljenosti za opravljanje vloge razrednika.

Pomemben temelj za kakovostno opravljanje dela razrednika je, da se mnogi razredniki zavedajo pomena vzpostavljanja zaupnega odnosa s svojimi učenci in prevzemajo vlogo nekoga, ki skrbi za njihov razvoj in jim nudi pomoč ob težavah in izzivih, s katerimi se soočajo. Po njihovih opisih svoje poglobitve vloge razrednika lahko sklepamo, da so najpogosteje usmerjeni v skrb za dobrobit svojih učencev. Ozavestiti pa jih je potrebno, da intervencije, ki so usmerjene le na posamezne učence, ne bodo prinesle pravih uspehov, če se jim ne bo pridružilo tudi delo s celotnim oddelkom in ena poglobitvejših vlog razrednika je skrb za razvijanje kakovostnih medsebojnih odnosov, večje tolerantnosti, spoštljive komunikacije, razumevanja in podpore med samimi učenci.

V razgovoru v fokusnih skupinah tako med strokovnimi delavci osnovnih kot srednjih šol se je pokazalo, kako pomembno je, da se na šolah organizirajo aktivnosti, ki so namenjene medsebojnemu spoznavanju in vzpostavljanju pristnih odnosov, še posebej, ko razrednik prevzame določen razred. Za delo v oddelčni skupnosti pa bi bilo treba sistematizirati eno šolsko uro na teden ter tega ne pustiti organizacijskim spretnostim in možnostim posamezne šole. V pomoč razrednikom bi veljalo pripraviti smernice za izvedbo razrednih ur in nabor tem, ki jih lahko obravnavajo, a je potrebno izbiro tematike vedno znova prilagajati potrebam učencev oz. dijakov in aktualnim

izzivom, s katerimi se srečujejo v oddelku in na šoli. Smiselno je podpreti in organizirati timsko načrtovanje in/ali izvajanje razrednih ur med samimi učitelji v sodelovanju s šolsko svetovalno službo.

Kakovostno opravljanje vloge razrednika zahteva od razrednikov veliko dodatnega dela in angažmaja, kar je treba upoštevati pri obremenitvah, ki so naložene posameznemu razredniku. Potrebno je poskrbeti za mentoriranje novih razrednikov na sistemski ravni, smiselno pa je tudi uvajanje novih razrednikov na način sorazredništva, kjer to ni le črka na papirju, temveč se t.i. razrednik začetnik ob izkušenem mentorju uvaja v delo in postopoma prevzema določene naloge. Dobrodošla pa so tudi intervizije in/ali supervizije, ko manj in bolj izkušeni razredniki skupaj obravnavajo določene problemske situacije iz prakse, ki so jim v izziv.

## **Naloge razrednikov s perspektive njih samih in ostalih deležnikov**

### **Pogostost opravljanja nalog**

Podatki kažejo, da se največ razrednikov na dnevni ali tedenski ravni ukvarja z vzgojnimi vprašanji oddelka (skupaj dnevno ali tedensko jih to počne 88,9 %). Prav tako pogosto anketirani razredniki opravljajo naslednje naloge: urejanje oddelčne dokumentacije (dnevno ali tedensko skupaj 86,5 %), ukvarjanje z oblikovanjem oddelčne skupnosti (dnevno ali tedensko skupaj 81,6 %), skrb za reševanje učnih problemov posameznih učencev (dnevno ali tedensko skupaj 80,5 %), sodelovanje s posameznimi učitelji iz oddelčnega učiteljskega zbora (dnevno ali tedensko skupaj 75,6 %) in sodelovanje s starši (dnevno ali tedensko skupaj 71,7 %).

Naloge, ki jih razredniki opravljajo manj pogosto in so se večkrat odločali za odgovor nekajkrat na leto ali manj, so: oblikovanje individualiziranega programa za delo z učenci z različnimi statusi (nekajkrat na leto ali manj: 59,8 %) in vodenje dela oddelčnega učiteljskega zbora (57,2 %). Manj pogosto ukvarjanje z oblikovanjem individualiziranega programa za delo z učenci z različnimi statusi je razumljivo, saj je bolj v domeni določenih učiteljev in v sodelovanju s svetovalno službo.

Kar se tiče vodenja učiteljskega zbora, pa so podatki nekoliko bolj presenetljivi. Pri slednjem izstopa podatek, da jih kar 12,2 % tega nikoli ne počne. Smernice za delo učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti (Programske smernice ..., 2005) namreč opredeljujejo razrednika kot tistega, ki vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora in koordinira delovanje oddelčne skupnosti. Te podatke smo interpretirali v dveh smereh. Po eni strani je možno, da k temu prispeva velika obremenjenostjo razrednikov z administrativnimi opravili, ki jih tako razredniki kot drugi strokovni delavci pogosto izpostavljajo v okviru pričujoče raziskave. Obsežnost teh opravil, skupaj s tekočimi pedagoškimi obveznostmi, namreč zmanjšuje razpoložljivi čas in možnosti za kolektivno razpravo ter načrtovanje dela oddelčnega učiteljskega zbora. Po drugi

strani pa lahko gre za to, da razredniki velik del odgovornosti za delovanje oddelčne skupnosti prevzemajo sami, kar zmanjšuje potrebo po vključevanju oddelčnega učiteljskega zbora. S tem v zvezi se odpira vprašanje, ali oddelčni učiteljski zbor v praksi dejansko funkcionira kot strokovna skupnost, ki bi imela enako težo in pomen, kot ga predpostavljajo smernice.

V oceni pogostosti opravljanja nalog med osnovnošolskimi in srednješolskimi razredniki so se pokazale nekatere razlike. Osnovnošolski razredniki so pogosteje navajali, da se s spodaj navedenima nalogama ukvarjajo dnevno, srednješolski razredniki pa tedensko. Na tem mestu izpostavljam dve taki nalogi. Prva je ukvarjanje z vzgojnimi vprašanji oddelka: dnevno se z njimi ukvarja 63,5 % osnovnošolskih razrednikov in 26,8 % srednješolskih, tedensko pa 28,5 % osnovnošolskih razrednikov in 52,2 % srednješolskih. Druga je skrb za reševanje učnih problemov posameznih učencev: dnevno se s to nalogo ukvarja 63,5 % osnovnošolskih razrednikov in 26,8 % srednješolskih, tedensko pa 28,5 % osnovnošolskih razrednikov in 52,2 % srednješolskih. Da se osnovnošolski razredniki ukvarjajo z navedenimi nalogami dnevno, srednješolski pa tedensko ali manj, lahko pripišemo razlikam v naravi dela med osnovno in srednjo šolo oz. različni intenzivnost stika razrednika z učenci oz. dijaki. V osnovni šoli so denimo razredniki z učenci bolj pogosto v stiku, zato naloge opravljajo pogosteje oziroma sproti. V srednji šoli pa imajo razredniki z dijaki manj neposrednih ur, naloge se izvajajo bolj periodično in v koordinaciji z drugimi predmetnimi učitelji.

Mnogi razredniki svojih nalog ne opravljajo le v okviru ur oddelčne skupnosti, ampak tudi v okviru ur rednega pouka. Najpogosteje to velja za naloge informiranja in povezovanja, (92,1 % razrednikov to počne tudi v okviru ur rednega pouka), kar lahko razlagamo s pomenom hitrega pretoka informacij, ki ne more čakati na uro oddelčne skupnosti. Prav tako v okviru ur rednega pouka velik delež razrednikov posreduje v problemskih situacijah ali konfliktih (89,9 %) in opravlja vzgojne (83,4 %) in animatorske naloge (74,2 %). Srednješolski razredniki v manjšem deležu kot osnovnošolski opravljajo razredniške naloge v okviru ur rednega pouka, čeprav so deleži še vedno precej visoki. Najnižje ocenjeni skupini nalog sta bili administrativne (41,2 %) in načrtovalske naloge (38,8 %), ki jih tudi srednješolski razredniki opravljajo v okviru ur rednega pouka.

Tudi odgovori učencev in dijakov potrjujejo odgovore razrednikov, saj v precej visokih odstotkih (82,8 %) ocenjujejo, da njihov razrednik pri urah svojega predmeta opravlja tudi naloge razrednika. Odgovori učencev in dijakov prav tako kažejo, da osnovnošolski razredniki pogosteje kot srednješolski opravljajo naloge razrednika tudi v okviru ur rednega pouka.

Razrednike smo še prosili, da podajo oceno, koliko časa povprečno v enem tednu porabijo za delo razrednika, brez upoštevanja ure oddelčne skupnosti, ki je na urniku.

Njihove ocene kažejo, da se delo razrednika močno vključuje v njihov delovni čas: v povprečju 4 ure na teden (OŠ 4,1 in SŠ 3,9).

Odgovori razrednikov kot njihovih učencev/dijakov nam torej kažejo, da je opravljanje nalog razrednika časovno razpršeno, saj presega ure oddelčne skupnosti in posega v ure rednega pouka in preostali delovni čas učiteljev razrednikov. Takšen rezultat lahko razumemo tako, da se razredniki prožno odzivajo glede na sprotne potrebe, ki se pojavijo v oddelku. Ker se v isti osebi prepleta več različnih vlog (učitelj, razrednik), je seveda razumljivo, da se pri svojem delu ne omejuje na formalno predviden čas za opravljanje nalog, ki izhajajo iz vloge razrednika. Po drugi strani pa lahko to pomeni oviro za kakovostno opravljanja učiteljske vloge, saj se čas, ki je v osnovi namenjen poučevanju, preda nalogam, ki se tičejo organizacije življenja v oddelčni skupnosti. Če se razrednikove naloge v veliki meri premikajo v prostor rednega pouka, obstaja nevarnost, da se namen ur oddelčne skupnosti izgubi – namesto skupinskega, preventivnega in participativnega dela se naloge izvajajo bolj individualno in ad hoc. To je po eni strani praktičen odziv na sprotne potrebe, po drugi strani pa lahko ogrozi izvirni namen ur oddelčne skupnosti, namreč, da se skupnost načrtno in celostno ukvarja s sabo.

### **Ocena pomembnosti posameznih nalog razrednika**

Analiza podatkov o pomembnosti različnih nalog razrednika po mnenju ravnateljev je pokazala, da so ravnatelji v splošnem vse naloge, ki smo jih podali v ocenjevanje v vprašalniku, ocenili kot pomembne. Najvišje ocene so ravnatelji podali za skrb za povezanost med učenci ter spodbudno učno klimo v oddelku (oceno 7 je podalo 76,3 % in oceni 6 in 7 je podalo 95,9 % ravnateljev), tej pa sledi sodelovanje s šolsko svetovalno službo, ki ga kot izjemno pomembno označuje 71,1 % (skupaj oceni 6 in 7 podalo 95,4 %) vseh anketirancev.

Tudi anketirani šolski svetovalni delavci so večino nalog razrednika ocenili kot zelo pomembne, a so nekatere naloge ocenjevali nekoliko nižje kot ravnatelji. To je pričakovano, saj so ravnatelji pedagoški vodje v šoli in tako odgovorni za kakovost vzgojno-izobraževalnega dela v celoti, posredno torej tudi za kakovost dela in opravljene naloge razrednikov (Zakon o organizaciji ..., 2023). Kot visoko pomembne so svetovalni delavci naloge razrednika ocenili:

- Skrb za povezanost in ustrezno učno klimo: kot izjemno pomembna (ocena 7) naloga je bila podana s strani 84,7 % svetovalnih delavcev; oceno 6 in 7 skupaj pa jih je podalo 96,9 %.
- Sodelovanje s šolsko svetovalno službo, kjer je oceno 7 podalo 72,9 % svetovalnih delavcev, oceni 6 in 7 skupaj pa 94,3 % anketirancev.
- Suvereno reševanje učno-vzgojnih problemov: 60,7 % anketirancev je označilo nalogo kot izjemno pomembno (ocena 7), oceni 6 in 7 je podalo 90,4 % anketirancev.

- Spodbujanje razvoja učencev in njihovega učenja: kot izjemno pomembno jo je označilo 60,3 %, skupaj z oceno 6 pa je pomembnost naloge ocenilo 89,6 % svetovalnih delavcev.

Tudi ostale naloge razrednikov so bile ocenjene kot pomembne, večinoma so jih svetovalni delavci ocenjevali z najvišjima ocenama 6 in 7.

Učenci in dijaki so naloge razrednika po pomembnosti ocenjevali bolj razpršeno. S perspektive učencev in dijakov je najpomembnejša naloga razrednika dobro poznavanje učencev v oddelku in spodbujanje njihovega razvoja. Tej nalogi je nekoliko več kot polovica podala oceno 6 in 7 (59 % učencev in dijakov); predvsem dijaki (49,3 %) jo postavljajo najvišje – predstavlja najvišji delež med vsemi nalogami. Le nekaj učencev in dijakov jo označuje kot sploh nepomembno (7 %).

Ob analizi ocen vseh anketirancev ugotavljamo, da vse tri skupine – svetovalni delavci, ravnatelji in učenci oz. dijaki – ocenjujejo podobne naloge razrednika kot najpomembnejše, saj vsi na prva mesta po pomembnosti postavljajo naloge, ki so neposredno povezane z učenci in dijaki – povezanost med učenci/dijaki, odnosi, oddelčna klima, skrb za razvoj učencev/dijakov, reševanje konfliktov ipd. Te naloge so visoko ocenjene tako pri ravnateljih kot svetovalnih delavcih. Pa tudi učenci in dijaki najbolj cenijo naloge razrednika, ki so neposredno povezane z njimi osebno, kar smo lahko ugotovili pri analizi odgovorov učencev in dijakov (pogl. 3. 4. 4.). Ti so tako pri oceni pričakovanj do razrednika kot oceni zadovoljstva z njegovim delom izpostavljali kot pomembne tiste razrednikove osebne lastnosti, ki omogočajo vzpostavljanje dobrih medsebojnih odnosov.

Ravnatelji in svetovalni delavci so kot zelo pomembno nalogo razrednika postavili sodelovanje s šolsko svetovalno službo. To odraža njihovo pričakovanje, da razredniki ne delujejo osamljeno, ampak tesno sodelujejo z drugimi strokovnimi delavci v šoli, da skupaj oblikujejo šolsko klimo in podpirajo učence. Na področju oblikovanja ustrezne oddelčne klime se tako razredniki kot vsi učitelji soočajo s številnimi izzivi, vprašanji in problemskimi situacijami, pri katerih potrebujejo na eni strani podporo, usmeritev ali pomoč, na drugi strani pa predvsem sogovornika in sodelavca, s pomočjo katerega se lahko z vprašanji in izzivi bolj učinkovito so-očajo. Na drugi strani pa je razrednik pomemben sogovornik svetovalnim delavcem, saj so skupaj nosilci pedagoško razvojno-preventivnega delovanja in tako bistveni za gradnjo varnega, spodbudnega in vključujočega šolskega okolja (Programske smernice ..., 2024).

Svetovalni delavci lahko določene naloge svetovalne službe kakovostno in uspešno izvajajo le v sodelovanju z razredniki in učitelji. Med te sodijo tudi nekatere naloge razrednika, ki so jih sicer tako ravnatelji kot svetovalni delavci ocenjevali kot nekoliko manj pomembne (npr. izvajanje preventivnih dejavnosti; obravnavanje aktualnih dogodkov v oddelčni skupnosti; oblikovanje individualiziranih programov za delo z

učenci z različnimi statusi), ki so v domeni vseh strokovnih delavcev v šoli in jih kakovostno izvajajo le v medsebojnem sodelovanju. Naštete naloge (preventivno delovanje, poklicna/karierna orientacija ipd.) so namreč tudi temeljne naloge svetovalne službe, ki pa jih, kot predvideva tudi temeljni strokovni dokument za delovanje svetovalne službe (Programske smernice ..., 2008a, 2008b, 2024), izvajajo v sodelovanju z vsemi učitelji v šoli, pa tudi v sodelovanju s starši in zunanjimi strokovnjaki oz. institucijami.

Naslednja naloge razrednika, ki jih ravnatelj, svetovalni delavci in učenci oz. dijaki visoko ocenjujejo so: suvereno reševanje učno-vzgojnih problemov v oddelku; skrb za skupno reševanje problemov oddelka s člani oddelčnega učiteljskega zbora; samostojno posredovanje in ukrepanje pri reševanju konfliktov med različnimi deležniki. Tudi večina učencev in dijakov nalogo »samostojno posredovanje in ukrepanje pri reševanju različnih konfliktov (npr. med učenci v oddelku, učenci in učitelji, učitelji in starši)« uvršča med pomembne naloge razrednika.

Visoko ocenjena naloga razrednikov je tudi sodelovanje s starši, pri čemer prevladuje pomembnost formalnih oblik sodelovanja. Ocene anketiranih učencev in dijakov denimo kažejo, da ti nekoliko nižje ocenjujejo pomembnost neformalnega oz. izvenšolskega sodelovanja s starši. Sodelovanje s starši je pogosto nagovorjena tema v pričujoči raziskavi. Če primerjamo z odgovori anketirancev v drugih delih raziskave, vidimo, da je tematika staršev in sodelovanja razrednikov z njimi izjemno v ospredju. Ob spremembah, ki jih razredniki, ravnatelj in svetovalni delavci opažajo v zadnjem desetletju, je najpogosteje omenjeno ravno bolj zahtevno delo s starši v njihovih značilnostih in komunikaciji z njimi - tudi z vidika poseganja nekaterih staršev v šolsko delo, njihova nerealna pričakovanja in previsoke zahteve. Poleg tega nekateri razredniki navajajo vzgojno nemoč staršev. Podobno so o pomenu sodelovanja s starši poročali tudi udeleženci fokusnih skupin.

Na podlagi analize obeh fokusnih skupin iz osnovne in srednje šole glede delitve nalog med razrednikom in svetovalno službo ter pogleda ravnateljev glede vlog, se kažejo naslednje ključne skupne ugotovitve:

- Vloga učitelja je primarna, ko se sreča z različnimi situacijami, vprašanji in težavami v oddelku, pri čemer je razrednik nosilec oz. izvajalec ukrepov, sodelovanja in kot tak ključen kot koordinator pri obravnavi različnih situacij. Njegova odgovornost vključuje vodenje postopkov, zbiranje in posredovanje informacij ter kontinuirano spremljanje dogajanja v oddelku. Deluje kot osrednji komunikacijski člen med učitelji, svetovalno službo, starši in vodstvom šole.
- Potrebno je ravnovesje med strukturiranostjo in fleksibilnostjo: obe skupini poudarjata pomen jasnih protokolov, zlasti pri vzgojnih postopkih in kriznih situacijah. Hkrati pa opozarjata, da mora biti zagotovljena tudi fleksibilnost pri presojanju in ukrepanju, ki upošteva značilnosti razrednika, naravo problema

ter specifične okoliščine. Pretirana formalizacija lahko omeji strokovno avtonomijo in presojo.

- Potreba po usposobljenosti razrednikov in strokovni podpori razrednikom: nekateri razredniki niso dovolj pripravljeni na zahtevnejše vidike svoje vloge, zlasti na področju medosebnih odnosov, psiholoških vprašanj in obvladovanja kriznih situacij. V obeh šolskih okoljih so udeleženci izpostavili potrebo po sistematičnem mentorstvu, strokovnih usposabljanjih, superviziji in interviziji ter zagotavljanju ustreznih kadrovskih, časovnih in prostorskih pogojev.
- Svetovalna služba kot strokovna podpora: v obeh šolskih okoljih udeleženci poudarjajo vlogo svetovalnih delavcev kot strokovnih sogovornikov, zlasti pri zahtevnejših primerih (nasilje, stiske, vzgojni ukrepi, sodelovanje z zunanjimi institucijami). Udeleženci so jasno zavrnilo prakso, po kateri bi svetovalna služba prevzela naloge razrednika. Opozorili so na obremenjenost svetovalnih delavcev – preveč dijakov/učencev in premalo kadra.
- Vloga ravnatelja kot opore in moderatorja sodelovanja: ravnatelji se v zahtevnejše situacije vključujejo predvsem pri sodelovanju s starši, ob kriznih dogodkih in pri usklajevanju različnih strokovnih pogledov. Njihova vloga je podporna, spodbujevalna in koordinacijska ter pogosto vključuje tudi aktivacijo celotnega učiteljskega zbora.
- Iz analize odgovorov udeležencev fokusne skupine bi lahko rekli, da se vprašanja in morebitni izzivi v šoli bolj uspešno rešujejo, kadar je na šoli razvita kultura sodelovanja in kjer so vloge in pristojnosti jasno opredeljene. Delo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah je po naravi interdisciplinarno, saj združuje pedagoške, psihološke in socialne razsežnosti, zato je usklajeno delovanje strokovnjakov z različnimi kompetencami nujno. Sodelovanje mora temeljiti na vzajemni podpori, ohranjanju strokovne avtonomije in spoštovanju posebnosti posameznih strokovnih profilov.

## **Spremembe v delu razrednika v zadnjih desetih letih**

Rezultati raziskave o spremembah v delu razrednikov v zadnjem desetletju kažejo, da večina anketiranih (razrednikov, ravnateljev in svetovalnih delavcev) – predvsem ravnateljev (71,7 %), nekaj manj razrednikov (55 %) in skoraj polovica svetovalnih delavcev (47,6 %) – opaža spremembe v delu razrednikov. Manjši delež (17,6 % razrednikov, 11,0 % ravnateljev in 15,3 % svetovalnih delavcev) jih meni, da bistvenih sprememb ni, medtem ko jih približno tretjina odgovarja, da sprememb ne more oceniti, največ med svetovalnimi delavci. Med skupinami obstajajo statistično pomembne razlike; delež tistih, ki opažajo spremembe, je nekoliko večji pri ravnateljih, medtem ko razredniki in svetovalni delavci pogosteje izberejo možnost, da sprememb ne morejo oceniti.

Vse tri skupine anketiranih - razredniki, ravnatelji in svetovalni delavci - so pogosto navajale spremembe pri sodelovanju s starši, torej bolj zahtevno delo in sodelovanje

s starši v njihovih značilnostih in komunikaciji z njimi - tudi z vidika poseganja staršev v šolsko delo, njihova nerealna pričakovanja in previsoke zahteve. Poleg tega nekateri razredniki navajajo vzgojno nemoč staršev.

Skoraj polovica anketiranih navaja, da je vzgojno delo postalo zahtevnejše ter da se razredniki soočajo s povečano odgovornostjo za vzgojno delovanje v oddelku. Pogosto omenjajo tudi delo z zelo raznoliko populacijo učencev, od učencev s posebnimi potrebami, učnimi težavami do priseljencev. Svetovalni delavci posebej izpostavljajo porast kompleksnih težav učencev in njihovih družin, med drugim čustvene in vedenjske težave ter manjšo odpornost učencev na stres. Poleg tega vse tri skupine opozarjajo na porast administrativnih obveznosti, birokracije in zakonskih omejitev, ki dodatno obremenjujejo razrednike.

Udeleženci raziskave opozarjajo tudi na vpliv tehnologije in družbenih omrežij, ki prinašata nove izzive v komunikaciji in medsebojnih odnosih. Obenem navajajo, da se povečuje kompleksnost nalog razrednika, kar vodi v večjo obremenjenost, stres in tveganje za izgorelost. Hkrati opozarjajo, da se zmanjšuje družbeni ugled razrednikov, kar negativno vpliva na njihovo motivacijo in kakovost dela. Anketiranci opažajo tudi širše družbene spremembe, ki vplivajo na delo šol in tudi razrednikov. Opozarjajo tako na spremembe vrednostnega sistema kot odnosov med učitelji, učenci ter starši.

Iz odgovorov je razvidno, da večina anketiranih spremembe ocenjuje kot negativne. Kljub temu nekateri opažajo tudi pozitivne premike, med drugim več osebnih izkušenj, večjo samozavest pri delu s starši, boljše sodelovanje z učenci in kolegi ter delno boljše finančno ovrednotenje razredniške vloge. Ravnatelji posebej opozarjajo na nove generacije učiteljev in pomen razvijanja komunikacijskih veščin razrednikov, medtem ko svetovalni delavci poudarjajo, da so prakse razrednikov zelo različne in odvisne od šolske kulture, zato je težko oblikovati enotno oceno njihovega dela.

Skupni poudarek vseh treh skupin je, da razredniki danes delujejo v bistveno bolj kompleksnem okolju kot pred desetletjem, kjer se njihove naloge in odgovornosti nenehno prilagajajo novim izzivom. Njihovo delo postaja vse zahtevnejše – ob večji odgovornosti se soočajo z večjo kompleksnostjo težav, večjimi obremenitvami in pričakovanji, nemalokrat brez zadostne systemske in strokovne podpore.

Podatki nakazujejo na dinamičen razvoj vloge razrednika v šolskem prostoru, ki mu bo treba v prihodnje nameniti več strokovne pozornosti – zlasti v smeri systemske nadgradnje te funkcije, tako na ravni ustrezne systemske in strokovne podpore (npr. okrepitev šolskih svetovalnih služb, mentorstva), dodatnega izobraževanja kot tudi statusnega priznanja, če želimo ohraniti kakovostno in učinkovito izvajanje te osrednje pedagoške vloge v šoli. Rezultat opozarjajo, da se bodo brez systemskih sprememb, ki bi ovrednotile razrednikovo vlogo (npr. z dodatnim časom, priznanjem, systemsko, strokovno podporo, usposabljanjem), trendi zmanjševanja ugleda in povečevanja

pritisikov nadaljevali – kar je dolgoročno nevzdržno za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo in tudi vzgojno-izobraževalni sistem.

### **Zadovoljstvo z delom razrednika in medsebojna pričakovanja**

Želeli smo dobiti uvid v to, kako sami razredniki doživljajo svoje delo. Za vsakega posameznika je pomembna spodbuda za nadaljnje kakovostno opravljanje dela, če je deležen potrditve za svoje delo in lahko ob vseh obremenitvah, izzivih ter občasnih neuspehih občuti ob svojem delu tudi zadovoljstvo. Ugotovili smo, da so tako osnovnošolski kot srednješolski razredniki v glavnem zadovoljni s svojim delom, saj je 52,8 % razrednikov podalo oceni 8 in 9, najvišjo oceno zadovoljstva s svojim delom pa 8,9 % razrednikov. K tej njihovi oceni predvsem prispeva občutek, da strokovno opravljajo svoje delo in občutje zadovoljstva, ko uspejo vzpostaviti in vzdrževati kakovostne medsebojne odnose s svojimi učenci in starši, pa tudi ostalimi deležniki. Predpogoj pa je, da sploh sprejmejo svoje delo razrednika ter zavzamejo pozitivno držo do tega dela. Ne smemo prezreti, da je 16 % razrednikov podalo ocene na spodnjem delu lestvice, da torej niso zadovoljni s svojim delom. Sami razredniki v utemeljitvah opozarjajo na svojo preobremenjenost s preštevilnimi nalogami in birokratskim delom brez ustrezne podpore. Nekateri tudi odkrito povedo, da se ne čutijo dovolj izkušene in usposobljene za delo razrednika. V velik izziv jim je predvsem delo z raznolikimi in zahtevnimi starši.

### **Zadovoljstvo ravnateljev z delom razrednika in medsebojna pričakovanja**

Položaj, vloga in delo razrednika so v marsičem odvisni od razumevanja vloge razrednika na šoli, pričakovanj in podpore ravnatelja, od njegove zamisli o viziji šole ter načina (stila) vodenja šole. Ravnatelji so v svojih ocenah zadovoljstva z delom razrednikov izrazili visoko splošno zadovoljstvo, osnovnošolski ravnatelji so pri tem v povprečju še nekoliko bolj zadovoljni z delom razrednikov kot srednješolski ravnatelji ( $\bar{x}_{O\dot{s}} = 8,03$  :  $\bar{x}_{S\dot{s}} = 7,51$ ). Velja izpostaviti, da ravnatelji, tako eni kot drugi, nižje ocene od 5 na lestvici zadovoljstva od 1 do 10 sploh niso podali.

Analiza njihovih utemeljitev nam pokaže, da so najpogosteje zadovoljni (51,1 % utemeljitev) zaradi strokovnega dela razrednikov ter njihove pozitivne naravnosti do svojega dela (19,6 % utemeljitev). A po drugi strani nezadovoljstvo ravnateljev z delom razrednika izvira prav iz nezadostne usposobljenosti (16,3 % utemeljitev), nestrokovnosti (15,7 % utemeljitev) in negativne drže razrednikov (15,7 % utemeljitev). Ravnatelji predvsem omenjajo nestrokovnost ali neusposobljenost razrednikov za vodenje oddelka, pa tudi prelaganje obveznosti na druge. Velja poudariti, da so tudi nekateri razredniki pri utemeljitvah svojega zadovoljstva z delom kritično ocenili, da niso dovolj usposobljeni za delo razrednika (17 %) in da bi si želeli več podpore (10,6 %).

To nakazuje na to, da se razredniki razlikujejo v kakovosti svojega dela, na kar je opozorila tudi petina ravnateljev, ko je izpostavila, da je težko podati splošno oceno zadovoljstva z delom razrednikov. V skladu z načeli kakovostnega sodelovanja med učitelji, ravnatelji in šolsko svetovalno službo je torej med drugim potrebno poskrbeti za ustrezno usposabljanje razrednikov, jasno razmejitev vlog in odgovornosti, da ne pride do prelaganja odgovornosti, ter vzajemno podporo.

Rezultati anketiranja razrednikov pa kažejo, da ti od ravnatelja pričakujejo predvsem zanesljivo, strokovno in človeško podporo (76,9 % odgovorov), ki temelji na strokovnosti ravnatelja (17,9 % odgovorov), zaupanju in spoštovanju razrednika (16,8 %), odprti komunikaciji (10,3 %) ter sodelovanju (9 %). Ravnatelj naj bi bil zaveznik učitelju, še posebej v situacijah, ko se sooča z zahtevnimi starši, učenci, kolegi sodelavci ali sistemskimi izzivi ter naj bi zaščitil razrednika pred pritiski drugih akterjev. Ravnatelji imajo uvid v ta pričakovanja razrednikov, saj so v veliki večini z najvišjima ocenama 6 in 7 ocenili, da razredniki od njih pričakujejo posredovanje in podporo v konfliktnih situacijah s starši, podporo pri zakoniti izvedbi postopkov, omogočanju nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, podporo pri vzgojnih težavah v oddelku in podporo pri reševanju vzgojnih težav posameznega učenca. Po mnenju ravnateljev torej razredniki od njih predvsem pričakujejo aktivno podporo pri reševanju zahtevnejših vzgojnih in medosebnih situacij, kjer je pogosto potrebna moč oziroma avtoriteta vodstva šole. Pomembno področje pričakovanj pa je tudi omogočanje nadaljnjega strokovnega izobraževanja in usposabljanja, kar posredno nakazuje, da ravnatelji vidijo svojo vlogo kot ključno v smislu spodbujevalcev razrednikovega strokovnega razvoja. Ravnateljeva podpora v zahtevnih situacijah, ki stoji za učitelji, jim zaupa, udejanja principe participativnega vodenja, skrbi za ustrezno klimo in sodelovanje v šoli, podpira strokovno avtonomijo učiteljev ter omogoča strokovno rast so torej tisti elementi, ki prispevajo k strokovnemu zadovoljstvu in občutku vrednotenja učiteljevega dela, kar izhaja tudi iz poročila o analizi dejavnikov, ki vplivajo na ugled učiteljskega poklica (Žarkovič-Adlešič idr. 2024).

Ravnatelji pa na drugi strani od razrednikov pričakujejo kakovostno vodenje oddelka, ustvarjanje oddelčne skupnosti, torej oblikovanje pozitivne klime, izražanje empatije in podpore učencem, razvijanje socialnih veščin ter dosledno izvajanje pravil (78,5 % odgovorov). Prav tako izpostavljajo tudi redno in zaupanja vredno komunikacijo s starši, sodelovanje s šolsko svetovalno službo in kolegi učitelji (63,1 %). Od razrednikov se pričakuje osebna zrelost, strokovnost in skrb za stalni strokovni razvoj (24,5 %) ter natančno vodenje dokumentacije in spoštovanje formalnih zahtev (15,9 %). Pogled in pričakovanja ravnateljev so pričakovana, saj se vidiki, ki jih navajajo, skladajo z nalogami oz. funkcijo, ki jo ravnatelji opravljajo kot pedagoški vodje šole (Zakon o organizaciji ..., 2023).

Na podlagi podatkov bi poudarili, da podpora ravnateljev ni zgolj zaželena, temveč je sistemsko pomembna – neposredno povezana z zadovoljstvom, dobrobitjo in

kakovostnim delom razrednikov. Ugotovili smo, da so obojestranska pričakovanja (razrednikov do ravnateljev in obratno) visoka, zlasti na področju strokovnosti, zakonitosti dela, komunikacije, sodelovanja in podpore v zahtevnih situacijah. Ne nazadnje je pomembna ugotovitev, da nudenje podpore ravnateljev, skrb za strokovni razvoj in odnose med akterji v šoli delujejo kot zaščitni mehanizmi proti (pre)obremenjenosti/stresu ter povečujejo kakovost vzgojno-izobraževalnega dela z učenci.

### **Medsebojna pričakovanja razrednikov in šolskih svetovalnih delavcev**

Raziskovali smo tudi kakšna so medsebojna pričakovanja razrednikov in svetovalnih delavcev, saj ta zagotovo vplivajo na njihovo motivacijo za sodelovanje, usmerjajo medsebojno sodelovanje in vplivajo na njegovo učinkovitost.

V svojih pričakovanjih so svetovalni delavci izpostavili več ključnih področij razrednikovega dela, najpogosteje pa so izpostavili, da od njih pričakujejo, da so povezovalni člen med učenci, učitelji, starši, vodstvom in svetovalno službo (68,7 % odgovorov); njihova vloga pri tem presega zgolj administrativno in organizacijsko funkcijo ter zahteva od njih komunikacijske in sodelovalne kompetence. Svetovalni delavci od razrednikov prav tako pričakujejo kakovostno vodenje oddelka, skrb za pozitivno klimo in medsebojne odnose (41,1 %), njegovo vzgojno in preventivno delovanje (12,1 %) ter spremljanje svojih učencev in nudenje ustrezne podpore (34,7 %), dosledno administrativno delo (15,1 %) ter strokovnost pri delu in stalno strokovno izpopolnjevanje (11,7 %). Velja poudariti, da je svetovalnim delavcem pomembno, da razredniki pravočasno prepoznajo in samostojno rešujejo težave v oddelku, jih ne prenašajo na svetovalno službo, a jo po drugi strani pravočasno vključijo, ko je to potrebno (22,6 %). V skladu s konceptom delovanja šolske svetovalne službe in njenega sodelovanja z različnimi akterji v vzgojno-izobraževalnem procesu lahko razumemo, da svetovalni delavci od razrednikov pričakujejo pedagoško vodenje oddelka, spremljanje učnega napredka in osebnostnega razvoja učencev, nudenje ustrezne socialno-čustvene podpore učencem, soočanje z morebitnimi vprašanji in težavami le-teh, preventivno delovanje, sodelovanje z vsemi ostalimi deležniki ter ob soočanju s težjimi izzivi sodelovanje s šolsko svetovalno službo – vse z namenom ustvarjanja oddelčne skupnosti, ki spodbuja uspešno učenje, osebno rast in dobrobit vseh učencev.

Nadalje nas je zanimalo, v kolikšni meri so po ocenah razrednikov in svetovalnih delavcev prisotni določeni vidiki medsebojnega sodelovanja po pričakovanjih enih in drugih. Po ocenah večine razrednikov so vsi vidiki sodelovanja s svetovalno službo prisotni v obsegu, ki ga pričakujejo ali še celo v večji meri, še zlasti pri možnosti razrednikov, da napotijo učence k svetovalnemu delavcu, da jim pomaga (82,2 %), da pri svetovalnem delavcu dobijo dodatne informacije in nasvete (80,5 %) ter da se posvetujejo glede načrta pomoči učencem (79,6 %). Svetovalni delavci pa v veliki

večini izpostavljajo, da v obsegu kot ga pričakujejo ali še nad pričakovanji razrednike obveščajo o tem, kar se dogovarjajo s posameznimi učenci in starši (96,1 %) in o težavah posameznih učencev (97,8 %). Velja pa izpostaviti, da je med svetovalnimi delavci veliko večji delež teh, ki opozarjajo, da je prisotno v večji meri kot pričakujejo to, da razredniki učence napotijo k njim v svetovalno službo, da bi jim pomagali (42,2 %), da se na pobudo razrednika ukvarjajo s posameznimi učenci iz razreda (34,8 %) ter da jim razredniki prepuščajo odločitve o tem, kako bodo opravljali svetovalno delo s posameznimi učenci ali oddelki (20,4 %), kar kaže na to, da do pravega sodelovanja pri soočanju z izzivi niti ne pride, temveč da je po oceni svetovalnih delavcev kar znaten delež razrednikov, ki pričakuje, da bodo svetovalni delavci reševali težave. Svetovalni delavci prav tako ocenjujejo, da ni prisotno ali v manjši meri kljub pričakovanju: skupno načrtovanje dela v začetku leta (54 %), iskanje informacij in nasvetov s strani razrednikov o tem, kako naj delajo z učenci (27,3 %), posvetovanje razrednikov glede načrta pomoči učencev (26,3 %) in pobuda razrednikov za skupinske oblike dela z učenci (24,5 %).

Odgovori glede prisotnosti različnih oblik sodelovanja so med razredniki osnovne in srednje šole večinoma skladni, razen pri postavkah o dogovarjanju o načinu sodelovanja v začetku leta ter o delu svetovalnega delavca s celotnim oddelkom oz. organiziranjem skupinskih oblik dela na pobudo razrednika. V obeh primerih je pomembno večji delež razrednikov srednje šole, ki ocenjujejo, da tovrstno sodelovanje ni prisotno in ga niti ne pričakujejo. Srednješolski razredniki pa po drugi strani tudi pogosteje ocenjujejo, da so skupinske oblike dela prisotne v večji meri kot pričakujejo, kar ponovno kaže raznolikost tovrstnih izkušenj. Pri obeh postavkah so pomembne razlike tudi v ocenah pričakovanj osnovnošolskih in srednješolskih svetovalnih delavcev, saj srednješolski svetovalni delavci pogosteje opozarjajo, da skupno načrtovanje dela ob začetku leta ni prisotno, a ga pričakujejo; prav tako v pomembnem večjem deležu ocenjujejo, da je njihovo sodelovanje pri skupinskih oblikah dela z oddelkom prisotno v manjši meri kot pričakujejo, osnovnošolski svetovalni delavci pa v primerjavi s srednješolskimi pogosteje ocenjujejo, da je v veliko večji meri kot pričakujejo prisotno to, da razredniki k njim napotijo učence, da jim pomagajo pri reševanju težav in to, da se na pobudo razrednikov ukvarjajo s posameznimi učenci v oddelku.

Povzamemo lahko, da empirični podatki potrjujejo visoko raven sodelovanja predvsem v individualno-kurativnem delu, kjer razredniki pogosto ocenjujejo sodelovanje kot po pričakovanjih ali nad njimi, medtem ko svetovalni delavci v večji meri zaznavajo manko v razvojnem in skupinskem delu, te oblike dela ostajajo manj izkoriščene. Nakazuje se, da razredniki sodelovanje ocenjujejo v okviru operativne pomoči/podpore, medtem ko svetovalni delavci pričakujejo bolj strateško, proaktivno načrtovanje in skupinsko delo z oddelki. To je v skladu z poudarkom Gregorčič Mrvar idr. (2020), da svetovalci razumejo sodelovanje širše, kot zgolj odziv na težave. Največje vrzeli se kažejo v

sistematičnem začetnem načrtovanju sodelovanja, ki je zlasti v srednjih šolah manj uveljavljeno.

Razredniki in svetovalni delavci se torej soočajo z izzivom, kako preusmeriti težišče svojega in skupnega dela od skrbi za pomoč, razvoj in dobrobit posameznih učencev k skrbi za razvijanje vključujočih oddelčnih skupnosti oz. od individualno-kurativnega dela k razvojno preventivnemu delu. To je v skladu s predhodnimi raziskavami o delovanju šolske svetovalne službe pri nas, podobno pa ugotavljajo tudi v tujini, namreč, da je sodelovanje med učitelji in svetovalno službo pomembno in dobro, vendar je treba v tem sodelovanju posvečati pozornost razvoju timskega dela ter uravnoteženi porazdelitvi med reševanjem trenutnih težav in skupnim preventivnim načrtovanjem. Sodelovanje med svetovalnimi delavci in učitelji (razredniki) naj se oblikuje v partnersko sodelovanje, saj bo tako šolsko svetovalno delo postalo bolj celovito in usmerjeno v optimalen razvoj učencev in šole kot celote.

### **Zadovoljstvo staršev z delom razrednika in medsebojna pričakovanja**

Starši so večinsko izrazili visoko stopnjo zadovoljstva z delom razrednika svojega otroka. Na deset stopenjski ocenjevalni lestvici sta dve tretjini (66,3%) vprašanih staršev izrazili zadovoljstvo z zadnjimi tremi ocenami (8, 9 in 10). Najvišjo oceno je podalo skoraj dve petini staršev (38,7%). 28,2 % vprašanih svoje zadovoljstvo je izrazilo z ocenami od 1 do 5, kar nakazuje, da so z razrednikom prej nezadovoljni kot zadovoljni. Med starši osnovnošolcev in starši srednješolcev nismo ugotovili statistično pomembnih razlik v oceni zadovoljstva.

Starši so svoje ocene na številčni lestvici pojasnili v odprtih odgovorih, pri čemer so bile njihove utemeljitve v veliki meri pozitivno naravnane. Največ utemeljitev (27,5 %) je bilo povezanih s strokovnim odnosom razrednikov. Četrtna staršev je utemeljevalo svoje zadovoljstvo z delom razrednika z različnimi pozitivnimi osebnostnimi lastnostmi razrednika, nekaj manj kot četrtna (23,3%) pa je bilo odgovorov, ki so podali splošno utemeljitev glede strokovnosti razrednika. Nekateri starši so svoje utemeljitve zadovoljstva povezali za razrednikom kot učiteljem, kar kaže na to, da je včasih nekaterim staršem težko ločiti delo razrednika od dela učitelja.

Utemeljitev, ki kažejo nezadovoljstvo staršev z delom učiteljev, so povezane predvsem z nestrokovnostjo razrednikov v odnosu, neustrezno komunikacijo, pomanjkljivim informiranjem, negativnimi lastnostmi in negativno naravnano razrednikov do svojega dela.

Ocena pričakovanj razrednikov v odnosu do staršev je v splošnem visoka. Štiri petine razrednikov (80,4%) od staršev v največji meri pričakuje spoštljiv odnos. Podobno velik delež razrednikov (77,7%) pričakuje, da so starši v podporo svojemu otroku in še 75,2% jih pričakuje, da starši odgovorno opravljajo svojo starševsko vlogo, da se držijo

dogovorov, imajo realna pričakovanja (72,7%) ter razrednike seznanijo s posebnostmi otroka (72,3%).

Pri nekaterih pričakovanjih je prišlo do razlik med razredniki v osnovni in srednji šoli. To je verjetno povezano s tem, da je sodelovanje staršev z razredniki v osnovni šoli tudi sicer bolj pogosto, v srednji šoli pa ga je, zaradi večje samostojnosti dijakov, že nekoliko manj. 65,9% razrednikov v največji meri pričakuje pripravljenost staršev na skupno iskanje rešitev. Pri tej trditvi so se pojavile statistično pomembne razlike med razredniki osnovnošolcev in srednješolcev, pri čemer razredniki osnovnošolcev to pričakovanje izrazijo v večji meri kot razredniki srednješolcev.

Večina razrednikov vsaj do neke mere pričakuje od staršev, da se bodo redno udeleževali roditeljskih sestankov in govorilnih ur, od tega dobra tretjina (38,0 %) to pričakuje v največji možni meri. Podobno velja za pričakovanje, da se starši vključujejo v neformalne oblike druženja, pri čemer to v najvišji meri pričakuje 29,7% razrednikov. Tudi pri teh dveh trditvah je prišlo do statistično pomembnih razlik med razredniki osnovnošolcev ter srednješolcev. Razredniki osnovnošolcev v večji meri kot razredniki srednješolcev pričakujejo, da se bodo starši redno udeleževali roditeljskih sestankov in govorilnih ur ter se hkrati vključevali v neformalne oblike druženja.

Podobno kot razredniki so tudi starši pri večini trditev izrazili visoka pričakovanja. Izjema je le trditev, da organizira/izvaja različne dogodke za starše izven govorilnih ur in roditeljskih sestankov (npr. pohod, piknik). Več kot četrtina staršev (28,9%) tega od razrednikov sploh ne pričakuje, v največji meri pa to pričakuje manj kot petina staršev. Starši od razrednika svojega otroka v največji meri pričakujejo, da ima do vseh spoštljiv odnos, teh je bilo 82,7 %. Podoben delež staršev (82,2 %) je izrazil visoko pričakovanje do tega, da razrednik enakovredno obravnava vse učence v razredu. Večina staršev je izrazila tudi visoko mero pričakovanja, da je razrednik s svojimi dejanji zgled otrokom (77,3 % je podalo najvišjo oceno). Od razrednikov večina staršev v veliki meri pričakuje še, da se držijo dogovorov (76,9 %), da skupaj z učenci oblikujejo jasna pravila v oddelku (73,9 %), da posredujejo in ukrepajo pri reševanju konfliktov med učenci v oddelku, učenci in učitelji, učitelji in starši ipd. (71,2 %).

Starši torej od razrednikov v največji meri pričakujejo visoko stopnjo etičnega delovanja (spoštljiv odnos do vseh, enakovredna obravnava), v nekoliko manjši meri pa pričakujejo delovanje, ki vpliva neposredno na odnose v razredu (npr. vzgojno delovanje in skrb za razredno klimo) kot tudi na odnose med starši in razredniki (npr. seznanjene o delovanju konkretnega otroka, dogajanju v oddelku, organizacija dodatnih aktivnosti, npr. raznih delavnic in dodatnih srečanj s starši).

Pričakovanja staršev do razrednika so se pokazala kot nekoliko višja, kot pa je bila ocena dejanskega dela razrednika. Po oceni staršev za razrednike v največji meri velja, da se držijo dogovorov (76,9 % ocena 7). Dobri dve tretjini (69,2 %) staršev je

navedlo, da to povsem velja za razrednika njihovega otroka in da ima razrednik njihovega otroka do vseh spoštljiv odnos (68,3 %). Nekaj manj staršev je ocenilo, da za razrednika njihovega otroka v največji možni meri velja, da enakovredno obravnava vse učence v oddelku (62,5 %), da je s svojimi dejanji zgled otrokom (62,4 %) in da skupaj z učenci oblikuje jasna pravila v oddelku (58,9 %).

Ocena dejanskega dela razrednikov je bila s strani staršev ocenjena razmeroma visoko, saj so bile povprečne razlike med pričakovanji in dejansko zaznavo dela razrednika večinoma majhne. Največja odstopanja med pričakovanji in oceno dela razrednika so se pokazala pri suverenem reševanju učno-vzgojnih problemov v oddelku, posredovanju in ukrepanju pri reševanju konfliktov in enakovredni obravnavi vseh učencev v oddelku. Na teh področjih pričakovanja staršev bistveno presegajo njihovo oceno dela razrednika. Nasprotno pa je bila pri organizaciji in izvedbi dogodkov za starše izven govornih ur in roditeljskih sestankov dejanska ocena razrednikovega dela celo nekoliko višja od izraženih pričakovanj, kar pomeni, da so razredniki na tem področju presegli pričakovanja staršev.

### **Zadovoljstvo učencev z delom razrednika in medsebojna pričakovanja**

Splošna ocena zadovoljstva z delom razrednikov se razlikuje med učenci in dijaki. Ugotovili smo, da so na deset stopenjski lestvici osnovnošolci podali višje ocene zadovoljstva z delom razrednika kot srednješolci. Razlike v povprečni oceni zadovoljstva osnovnošolcev ( $\bar{x} = 7,74$ ) in srednješolcev ( $\bar{x} = 4,41$ ) so bile statistično pomembne ( $t(295,5) = 15,34$ ;  $p < 0,001$ ). Medtem ko so osnovnošolci v najvišjih deležih podajali ocene 10, 9, ali 8, so srednješolci v najvišjih deležih podajali ocene 3, 2, nekoliko nižji delež tudi 10. Razlaga teh podatkov je večplastna. V njih se zelo verjetno odražajo razlike med obema skupinama udeležencev, zlasti z vidika razvojnih sprememb. Srednješolci v obdobju oblikovanja lastne identitete postajajo vse bolj kritični do avtoritet, zato je smiselno predvidevati, da so kritični tudi do razrednikov. To je možna interpretacija teh razlik, ki pa niso bile v ospredju našega zanimanja. Bolj nas je zanimalo, kakšni so razlogi za (ne)zadovoljstvo z delom razrednika s strani učencev in dijakov, zato smo jih prosili, naj svojo oceno tudi pojasnijo.

Svoje pojasnilo je podalo 925 učencev in dijakov oziroma 73,12 % tistih, ki so ocenili zadovoljstvo z razrednikom na številčni lestvici. Utemeljitev učencev in dijakov se v veliki meri nanašajo na zadovoljstvo z delom razrednika, in sicer so zadovoljni, ker ima razrednik osebne lastnosti, ki smo jih označili kot pozitivne (31,7 %), predvsem izstopa prijaznost. Redkeje so učenci in dijaki navajali še druge lastnosti: da je zabaven, spoštljiv, pošten, razumevajoč, odgovoren itn. Poleg lastnosti razrednika so bili pogosti tudi odgovori, ki kažejo neko ravnanje razrednika, ki pripomore h kakovosti odnosa z učenci (26,9 %). Ti odgovori so izražali pripravljenost razrednika za pomoč, zmožnost za vzpostavljanje zaupnega odnosa, podpore in spodbude posameznim učencem in oddelku kot skupnosti.

Utemeljitev zadovoljstva, ki so vključevale druge vidike dela razrednika, so bile manj pogoste. Te so se dotikale naravnosti in prepričanj razrednikov, ali pa so učenci izražali svoje predloge in želje. Kar nekaj utemeljitev je bilo usmerjenih na vlogo razrednika kot učitelja, na primer, da dobro razlaga, omogoča prestavljanje spraševanja, veliko nauči, in po drugi strani daje preveč naloge, nepravilno ocenjuje. Ti odgovori kažejo na to, da učenci in dijaki ne diferencirajo posameznih vlog učitelja, ki je tudi njihov razrednik.

Manjše število odgovorov je bilo povezanih z nezadovoljstvom z delom razrednika. Od teh je največ odgovorov izražalo določeno nestrokovnost v odnosu z učenci in dijaki (9,8 %), na primer, da jih razrednik ne posluša, nanje kriči, jih ne jemlje resno, jih krivično obravnava ipd. Poleg tega so nekateri učenci in dijaki (5,2 %) navajali negativne lastnosti razrednika, kot so nesramnost, krivičnost. Nekaj učencev in dijakov (4,1 %) je v utemeljitvi nezadovoljstva navedlo pomanjkljivo informiranje.

Kar velik delež učencev in dijakov kot utemeljitev pa je podal neko splošno oceno zadovoljstva (22,9 %) ali nezadovoljstva (2,4 %), na primer, da si boljšega niti ne morželeti, da je v redu, da je vedno vse brez težav, ali v primeru nezadovoljstva, da jim ni všeč.

Če povzamemo, utemeljitve, ki so jih za svojo oceno zadovoljstva podali učenci in dijaki, kažejo kompleksen nabor razlogov za (ne)zadovoljstvo z delom razrednika. V ospredju so medsebojni odnosi z razrednikom, učenci pa so pozorni tudi na strokovnost njegovega dela z didaktičnega in pedagoškega vidika.

Učence in dijake smo vprašali tudi o njihovih pričakovanjih do razrednika, ki so ga ocenjevali na sedem stopenjski številčni lestvici. Učenci in dijaki od razrednika pričakujejo predvsem, da ima do vseh spoštljiv odnos, da enakovredno obravnava vse učence v oddelku, da se drži dogovorov, jih razume, ko so v težavah, jim nudi podporo ter skrbi za povezanost med učenci oziroma dijaki. Izmed ponujenih postavk so najnižje ocenili postavki, ki se tiče obveščanja staršev o učni uspešnosti in o delovanju učenca oziroma dijaka v šoli.

Med učenci in dijaki so se pri nekaterih postavkah pokazale statistično pomembne razlike, pri čemer so učenci v povprečju izrazili višja pričakovanja do razrednikov kot dijaki. Razlike so zlasti očitne pri nizkih ocenah pričakovanj v zvezi z obveščanjem staršev o učenčevi oziroma dijakovi učni uspešnosti, saj približno ena tretjina dijakov tega od razrednika ne pričakuje, učenci pa so dajali nekoliko višje ocene. Manj izrazit trend kažejo podatki za pričakovanja o skrbi za povezanost učencev v oddelku in o organizaciji ter izvedbi delavnic na aktualne teme, ponovno v smeri nižjih pričakovanj s strani dijakov kot učencev.

Odgovori učencev in dijakov o njihovih pričakovanjih do razrednikov torej kažejo, da je zanje zelo pomemben odnos z razrednikom: najvišje ocenjene postavke so glede spoštljivega odnosa, enakovredne obravnave vseh učencev v razredu in zanesljivosti razrednika. Pomen odnosa z razrednikom smo lahko izluščili že iz analize odprtih odgovorov o oceni zadovoljstva z delom razrednika in ta se ujema z zgoraj opisanimi podatki. Učenci in dijaki v nekoliko manjši meri od razrednika pričakujejo njegovo ukvarjanje z razredom kot skupino (posredovanje v konfliktih, oblikovanje pravil in skrb za povezanost v razredu), še nekoliko manj pa, zlasti dijaki, obveščanje staršev o učni uspešnosti in delovanju v šoli. Ne smemo pa spregledati, da so v vseh naštetih primeri odstotki tistih, ki so podali najvišji dve oceni, še vedno visoki (od 45 % dalje), kar kaže, da imajo učenci v zvezi z naštetimi dejavnostmi razrednika vendarle visoka pričakovanja, stopnja pomembnosti pa je najvišja za tiste vidike dela razrednika, ki se tiče odnosa z učenci in nekoliko nižja za ostale vidike.

Učenci in dijaki so ocenjevali tudi, v kolikšni meri za razrednika omenjeni vidiki dela tudi veljajo. Najvišje so znova ocenili postavke, ki se tičejo njihovega medsebojnega odnosa: da ima do vseh spoštljiv odnos; da se drži dogovorov; enakovredno obravnava vse učence v oddelku in učenca razume, ko je v težavah in mu je v podporo. Nekoliko nižje so ocenili postavke, ki se tičejo oblikovanja in vzdrževanja oddelčne skupnosti (oblikuje jasna pravila v oddelku, skrbi za povezanost med učenci, posreduje in ukrepa pri reševanju konfliktov), relativno najnižje pa, da staršem posreduje informacije o delu in učni uspešnosti učencev v šoli.

Razlike med učenci in dijaki se pojavljajo, in sicer podobno kot pri oceni pričakovanj. Učenci so podajali višje ocene dela razrednika kot dijaki, kar je znova lahko odraz razvojnih značilnosti in potreb odraščajočih otrok in mladine.

Primerjava med pričakovanji in zaznano izraženostjo posameznih elementov dela razrednikov je pokazala, da so učenci in dijaki izrazili višja pričakovanja, kot so ocenili, da ta za razrednika veljajo, pri postavkah, ki se tičejo njihovega odnosa, torej da bo njihov razrednik imel do vseh spoštljiv odnos, enakovredno obravnaval vse učence v oddelku in se držal dogovorov. So pa tudi vidiki razrednikovega dela, kjer ocena dela razrednika s strani učencev in dijakov presega njihova pričakovanja, na primer, informiranje staršev in organizacija delavnic. To si lahko razložimo s tem, da jim ti vidiki razrednikovega dela niso tako pomembni in jih, ker pač nimajo visokih pričakovanj v zvezi s tem, zaznavajo kot dovolj visoko izražene. Lahko pa si dijaki še posebej ne želijo, da bi morali razredniki starše sproti obveščati o njihovem učnem uspehu in delovanju v oddelku.

Predstave in pričakovanja učencev in dijakov o delu razrednika smo proučevali tudi z analizo odgovorov na vprašanje odprtega tipa: »Kakšen bi bil zate najboljši razrednik?«. Prejeli smo 1009 odgovorov, ki smo jih razvrstili v vsebinske kategorije. Lastnosti razrednika, ki so jih najpogosteje navajali, so osebne lastnosti, ki razredniku

omogočajo vzpostavljanje dobrih medosebnih odnosov. Pri tem izstopa prijaznost, sledijo pa ji zmožnost za zabavo, razumevanje in pomoč, spoštljivost ter pravičnost. Nekateri učenci so izpostavili tudi način razrednikovega izražanja, torej da »ne kriči« (verjetno gre za uravnavanje jeze in nemoči pri vodenju oddelka), kar lahko negativno vpliva na njihov odnos. V nekaterih odgovorih je bila jasno izražena tudi želja po skrbi razrednika za oddelčno skupnost kot celoto, torej da je povezan z razredom in se zavzema za učence in dijake.

Mnogi učenci in dijaki (26,5 %) pa niso navedli konkretnih lastnosti razrednika, ampak so v odgovoru navedli, da ga že imajo. Iz teh odgovorov ne moremo ugotoviti, kakšen je za učence in dijake najboljši razrednik, lahko pa sklepamo, da so zadovoljni z obstoječim.

## **Medsebojno sodelovanje razrednikov iz drugimi akterji v šoli**

### **Medsebojno sodelovanje razrednikov in ravnateljev**

Velika večina razrednikov je z medsebojnim sodelovanjem zadovoljna. Skoraj polovica (49,4 %) jih ocenjuje sodelovanje z ravnateljem kot dobro, nadaljnjih 38,2 % pa kot zelo dobro. Nevtralno oceno je podalo 8,4 % razrednikov, le 3,9 % pa sodelovanje ocenjuje kot slabo ali zelo slabo. Razlike med razredniki osnovnih in srednjih šol niso statistično pomembne.

Pri analizi ovir smo proučevali razlike v ocenah med ravnatelji osnovnih in srednjih šol, vendar se te niso izkazale za statistično pomembne. Analiza ovir pri sodelovanju ravnateljev z razredniki kaže, da so največji izzivi po ocenah obeh skupin povezani s preobremenjenostjo, razhajanjem v odgovornostih ter medsebojnimi pričakovanji.

Ravnatelji najpogosteje navajajo, da jih zelo ovira (39,2 %) ali srednje ovira (50,2 %) lastna preobremenjenost z raznolikimi nalogami. Tudi preobremenjenost razrednikov z delom predstavlja podobno težavo, saj jo 26,5 % ravnateljev vidi kot izrazito oviro, 51,6 % pa kot srednjo oviro za sodelovanje.

Naslednji sklop ovir se nanaša na prenašanje odgovornosti in medsebojna pričakovanja. Kot pogosto oviro ravnatelji ocenjujejo prenašanje odgovornosti za reševanje težav nanje – 48,9 % jih to navaja kot srednjo oviro, 26,5 % pa kot tisto, ki zelo ovira sodelovanje. To kaže na občutno breme, ki ga razredniki pogosto prelagajo na ravnatelje, zlasti na področjih vzgojnih težav in sodelovanja s starši.

Tudi nerealna oziroma previsoka pričakovanja razrednikov glede ravnateljevih pristojnosti so po mnenju 45,2 % ravnateljev srednja ovira, po mnenju 21 % pa zelo velika ovira. Slaba usposobljenost za timsko delo je še ena izmed pomembnejših ovir

– kot srednjo jo vidi 50,2 % ravnateljev, kar kaže na potrebo po izboljšanju teh kompetenc in ustvarjanju pogojev za učinkovito timsko delo.

Več kot polovica ravnateljev (60,7 %) kot oviro (srednjo ali zelo veliko) navaja tudi različnost strokovnih pogledov na delo v oddelku in z učenci ter različno razumevanje vlog in nalog. Za 45,7 % ravnateljev je to srednja ovira, za 7,8 % pa zelo velika. Ostale ovire – slaba komunikacija, slabe izkušnje s sodelovanjem, težave pri vzpostavljanju zaupanja in spoštovanja ter nepripravljenost razrednikov za sodelovanje – se pojavljajo redkeje.

Če sklenemo, so ovire za sodelovanje po mnenju ravnateljev preobremenjenost obeh strani, razhajanja v razumevanju vlog, odgovornostih in pričakovanjih ter pomanjkanje usposobljenosti za timsko delo. Težave, kot so slabe izkušnje, komunikacija in zaupanje, so manj izrazite, a še vedno prisotne. Ugotovitve kažejo na potrebo po jasnejšem razumevanju vlog, izboljšanju timskega dela in zmanjšanju obremenitev.

### **Medsebojno sodelovanje razrednikov in šolskih svetovalnih delavcev**

Večina razrednikov sodelovanje s svetovalno službo ocenjuje kot dobro ali zelo dobro (skupaj 84,2 %). Nevtralno oceno poda 11 %, negativno (slabo ali zelo slabo) pa 4,8 % razrednikov. Razlike med osnovno- in srednješolskimi razredniki niso statistično pomembne.

Podobno večina svetovalnih delavcev sodelovanje z razredniki ocenjuje kot dobro ali zelo dobro (skupaj 80,9 %), čeprav nekoliko manj pogosto kot razredniki. 16,5 % svetovalnih delavcev sodelovanje ocenjuje kot nevtralno, 2,6 % pa kot slabo ali zelo slabo. Tudi tu razlike med osnovno- in srednješolskimi svetovalnimi delavci niso statistično pomembne.

Večina svetovalnih delavcev meni, da razredniki njihova prizadevanja za strokovno sodelovanje večinoma sprejemajo pozitivno (74,8 %). Hkrati pa 15,2 % svetovalnih delavcev poroča, da razredniki njihovo prizadevanje zaznavajo kot vsiljevanje, kar kaže na potrebo po jasnejši komunikaciji o vlogah svetovalne službe in razrednika. Le eden izmed svetovalnih delavcev je navedel, da razredniki sodelovanje v celoti zavračajo.

Razredniki najpogosteje ocenjujejo, da podpora svetovalne službe potrebujejo in jo tudi dobijo dovolj, zlasti na področjih dela z učenci s prilagoditvami in statusi, dela z učenci s težavami v telesnem, osebni in socialnem razvoju, dela z učenci, izpostavljenimi dejavnikom tveganja, dela z učenci z vzgojnimi težavami, poklicnega razvoja in nadaljnega izobraževanja učencev (58,9 %), ter obravnave aktualnih dogodkov (57,5 %). Na teh področjih se kaže visoka stopnja skladnosti z nalogami svetovalne službe.

Okoli četrtnina razrednikov pa meni, da podporo potrebuje, vendar je ne dobi dovolj – predvsem pri delu z učenci z vzgojnimi težavami, učenci s težavami v razvoju, učenci iz ranljivih skupin, učenci s prilagoditvami ter pri delu s priseljenci, begunci in Romi. Ta področja zahtevajo sistemsko okrepitev svetovalnih služb in razrednikov ter širše interdisciplinarno sodelovanje.

Glede razlik med osnovno in srednjo šolo se pri dveh postavkah pokažejo statistično pomembne razlike, in sicer: delo z učenci z vzgojnimi in disciplinskimi težavami; in poklicni razvoj učencev in njihovo nadaljnje izobraževanje. Pri prvi jo razredniki v srednji šoli pogosteje ne potrebujejo; če jo potrebujejo, je ne dobijo; v osnovni šoli bi jo nekateri potrebovali več. Pri drugi postavki pa je v srednji šoli v primerjavi z osnovno šolo nekoliko pogosteje izpostavljeno, da bi na tem področju potrebovali več podpore kot jo prejmejo. Razlike odražajo posebnosti dela in populacije v šolah, denimo v srednji šoli je področje poklicne/karijerne orientacije nekoliko bolj v ospredju kot v osnovni šoli, v osnovni šoli pa je nekoliko bolj izpostavljeno vzgojno delovanje in s tem povezana vprašanja.

Po ocenah svetovalnih delavcev razredniki največ podpore potrebujejo pri delu z učenci s prilagoditvami in statusi, kjer 72,8 % svetovalnih delavcev meni, da nudijo zadostno podporo, 25 % pa priznava, da podpore ne zmorejo nuditi dovolj. Podobno velja za poklicni razvoj učencev (71,5 % dovolj podpore, 17,1% ne zmorejo nuditi dovolj) in za delo z vzgojnimi težavami (62,7 % dovolj podpore, 36 % ne zmore nuditi dovolj).

Pri sodelovanju s starši 57,2 % svetovalnih delavcev meni, da nudi zadostno podporo, 31 % pa da te podpore ne zmore nuditi dovolj. To je edino področje, kjer so se pokazale statistično pomembne razlike med osnovnimi in srednjimi šolami – v srednji šoli tovrstne podpore nekateri razredniki pogosteje ne potrebujejo, če primerjamo z osnovno šolo.

Področji, kjer pa po mnenju svetovalnih delavcev razredniki potrebujejo podporo, pa je večina svetovalcev ne zmore nuditi dovolj, sta delo z učenci priseljenci, begunci, Romi in delo z oddelčno skupnostjo za izboljšanje klime v oddelku (postavljanje oddelčnih pravil, spoznavanje učiteljev in učencev med seboj ipd.)

Največje ovire pri sodelovanju so po mnenju svetovalnih delavcev: preobremenjenost svetovalnih delavcev, prenašanje odgovornosti za reševanje težav na svetovalno službo, nerealna pričakovanja razrednikov, različno razumevanje vlog in nalog, preobremenjenost razrednikov. Le pri treh postavkah – zaupanje, komunikacija in izkušnje – je približno polovica svetovalnih delavcev navedla, da jih to ne ovira.

Čeprav večina sodelovanje ocenjuje pozitivno, rezultati razkrivajo pomembne izzive v komunikaciji, razumevanju vlog in porazdelitvi odgovornosti, pri čemer so razlike med osnovnimi in srednjimi šolami še posebej izrazite.

### **Medsebojno sodelovanje razrednikov in staršev**

Ugotovili smo, da skoraj četrtna razrednikov ocenjuje, da na splošno zelo dobro sodelujejo s starši. Še nadaljnjih 65,2% pa jih ocenjuje, da sodelujejo dobro. Le slaba desetina razrednikov ocenjuje, da sodelovanje ni niti dobro niti slabo, pri čemer je večji delež takih med razredniki srednjih šol, a razlike niso statistično pomembne. Podobno vprašanje smo postavili tudi staršem, ki so na vprašanje večinsko odgovorili pozitivno. Med njimi sodelovanje bolj pozitivno ocenjuje več staršev srednješolcev (60,7 % jih je odgovorilo zelo dobro, 28,3 % pa dobro) kot osnovnošolcev (55,5 % jih je odgovorilo zelo dobro, 32,9% pa dobro). Manj kot desetina vprašanih (7,1 %) je izbralo srednjo opcijo, torej da sodelovanje ni niti dobro niti slabo, le peščica pa, da je slabo (2,8 %) oz. zelo slabo (1,5 %).

Sklenemo lahko, da je medsebojno sodelovanje razrednikov in staršev na splošno pozitivno ocenjeno, v nadaljevanju pa povzemamo ključne ugotovitve, ki so povezane z doživljanjem staršev po oceni razrednikov. Ugotovili smo, da trditve, kjer so razredniki izrazili visoko mero strinjanja v zvezi z doživljanjem staršev, v vsebinskem smislu niso poenotene in na nek način potrjujejo že identificiran ambivalenten odnos razrednikov do staršev. Ugotovili smo, da po eni strani razredniki večinsko menijo, da naj se starši vključujejo le v dejavnosti, ki se jih neposredno tičejo in naj se ne vmešavajo v delo učiteljev. Prav tako so se večinsko strinjali, da imajo starši nerealna pričakovanja do svojih otrok, polovica pa se jih ni strinjala s trditvijo, da starši danes veliko vedo o starševstvu in vzgoji. Po drugi strani smo ugotovili, da so se razredniki večinsko strinjali, da so starši pripravljeni na konstruktivno sodelovanje, da čutijo, da imajo starše na svoji strani ter da so njihovi zavezniki. Razredniki niso potrdili trditve, da s starši težko vzpostavijo sodelovanje, ker niso spoštljivi, niti se niso strinjali s trditvijo, da starši ne cenijo njihovega dela ter da so starši indiferentni do njihovega dela in prizadevanj. Ugotovili smo še, da razredniki ne čutijo stiske zaradi roditeljskih sestankov ali govorilnih ur.

Analizirali smo tudi pogostost pogovorov o različnih vsebinah med starši in razredniki po oceni staršev. Izhajali smo iz predpostavke, da se dobro medsebojno sodelovanje med razredniki in starši odraža tudi v tem, kako pogosto se razredniki in starši pogovarjajo o različnih vsebinah. Zanimalo nas je torej, ali so, po pogostosti pogovorov med razredniki in starši, posamezne tematike bolj v ospredju kot druge.

Ugotovili smo, da so v pogovorih v ospredju teme, ki so povezane s šolskim uspehom otrok in mladostnikov ter teme, ki se nanašajo na njihovo vedenje in obnašanje. O teh temah se je z razrednikom vedno, na vseh srečanjih ali pa pogosto pogovarjala več

kot polovica razrednikov. Manj pa so v ospredju teme, ki se nanašajo na osebne značilnosti otrok in družinske razmere, iz katerih izhajajo. O teh temah se je pogovarjalo nekaj manj kot polovica staršev vedno, na vseh srečanjih, ali pa pogosto. Redko ali pa nikoli pa se več kot polovica staršev pogovarja o strategijah učenja in učnih navadah učencev, načrtovanju in oceni individualiziranega načrta zaradi statusa, problemih s posameznimi učitelji in iskanju rešitev, družinskih razmerah, ki vplivajo na učenčevo učno uspešnost in vedenje, vprašanjih odraščanja in uporabi sodobnih tehnologij (pametni telefoni, tablični računalnik) pri pouku in doma.

Ugotovili smo tudi nekaj razlik glede tem, o katerih se pogovarjajo starši z razredniki v srednji ali pa v osnovni šoli. Pogovori osnovnošolskih staršev z razredniki so bolj usmerjeni v vsebine, povezane s celostnim razvojem otroka, npr. sodelovanje učenca pri pouku. Starši osnovnošolcev se bolj pogosto kot starši srednješolcev z razredniki vedno, na vseh srečanjih, pogovarjajo o sodelovanju učencev pri pouku. Podobno smo ugotovili pri trditvi, ki se nanaša na počutje otroka med sošolci. Tudi tu se vedno, na vseh srečanjih, z razredniki pogovarja več staršev osnovnošolcev kot pa staršev srednješolcev. Razlike med starši učencev v osnovni šoli v primerjavi s starši dijakov v srednji šoli so se pokazale tudi pri trditvi, da se starši z razredniki vedno, na vseh srečanjih, pogovarjajo o osebnostnih lastnostih otroka. To lahko verjetno razumemo kot posledico specifičnih razvojnih značilnosti otrok v osnovnošolskem obdobju in vloge staršev ter razrednikov ob tem. Oboji, tako starši kot razredniki, so v tem obdobju še pomembno vpeti v razvoj otroka.

Starši dijakov pa se z razredniki pogosteje pogovarjajo o vzgojno-disciplinskih vprašanjih, kot je npr. opravičevanje odsotnosti, pa tudi o učnih strategijah in odnosih z učitelji ter uporabi sodobnih tehnologij. O opravičevanju odsotnosti se vedno, na vseh srečanjih z razrednikom pogovarja več staršev srednješolcev kot pa staršev osnovnošolcev. Pomembnejši delež staršev dijakov kot staršev učencev se vedno, na vseh srečanjih z razredniki pogovarja o problemih, povezanih s posameznimi učitelji in iskanju rešitev. Podobno pa smo ugotovili tudi glede uporabe sodobnih tehnologij (pametni telefoni, tablični računalnik) pri pouku in doma. Večji delež staršev dijakov se vedno, na vseh srečanjih, z razrednikom pogovarja tudi o tem.

Razlike med starši otrok v osnovni in srednji šoli morda nakazujejo na večjo samostojnost dijakov in vse manjšo vlogo staršev pri njihovem socialnem in osebnostnem razvoju. Zdi se, da je v srednji šoli razrednik vse bolj organizator učnega procesa, manj pa se pogovori med starši in razredniki nanašajo na mladostnikovo počutje in osebni razvoj.

V nadaljevanju povzemamo še ključne ugotovitve glede ovir pri medsebojnem sodelovanju razrednikov in staršev. Splošna ugotovitev je, da se pri zaznavi ovir pri medsebojnem sodelovanju pokažejo pomembna odstopanja med razredniki in straši.

Medtem ko večina staršev večine dejavnikov ne prepozna kot ovire, razredniki iste dejavnike pogosto ocenjujejo kot srednje ali celo izrazite ovire pri sodelovanju.

Po mnenju večine razrednikov so največje ovire pri sodelovanju s starši prenašanje odgovornosti na učitelje, podcenjevanje in nespoštljivost s strani staršev in nenehno kritiziranje učiteljev s strani staršev. Kritiziranje učiteljev s strani staršev kot oviro prepozna več razrednikov v osnovni kot razrednikov v srednji šoli. Več kot polovico razrednikov srednje ovira še slaba komunikacija (starši me ne slišijo, slab pretok informacij) ter slabo medsebojno poznavanje in nepoznavanje razmer v družini.

Ugotovili smo, da večino razrednikov ne ovira uporaba eAsistenta ali Lo.Polisa. Polovico razrednikov ne ovirajo dosedanje slabe izkušnje s starši, čeprav hkrati tretjina razrednikov ocenjuje, da jih to srednje ovira. 45 % razrednikov niti ne ovirajo jezikovne in kulturne razlike. Hkrati pa kar velik delež razrednikov (16,7 %) ocenjuje, da jih zelo ovirajo oz. še skoraj tretjina (31,4 %), da jih srednje ovira.

Da jih srednje ovira preobremenjenost staršev, meni nekaj več kot tri petine staršev. Delež tistih, ki jih to ne ovira (14,4 %) in tistih, ki jih to zelo ovira (16,4 %), pa je skoraj enakovredno porazdeljen. Skoraj polovica razrednikov kot oviro, ki jih srednje ovira, prepozna lastno preobremenjenost. Hkrati pa jih nekaj manj kot dve petini (36,2 %) odgovori, da to ni ovira. 14,7 % pa jih to zelo ovira.

Da jih ne ovira (39 %) oz. da jih srednje ovira (39,6 %) so v podobnem deležu odgovorili razredniki pri trditvi, ki se nanaša na delovanje v skladu z vsemi formalnimi predpisi (zakoni, pravilniki). Zanimivo pa je, da je kar velik delež razrednikov (16,5 %) odgovoril, da jih delovanje v skladu z vsemi formalnimi predpisi (zakoni, pravilniki) zelo ovira.

Primerjava odgovorov med razredniki osnovnih in srednjih šol je pokazala na njihovo usklajenost v odgovorih. Statistično pomembna razlika se je namreč pokazala le pri eni trditvi, ki se nanaša na nenehno kritiziranje razrednikov s strani staršev. To oviro v večji meri prepoznavajo razredniki v osnovni šoli kot razredniki v srednji šoli, kar je verjetno posledica vse večje samostojnosti otrok in mladostnikov, zaradi česar se starši manj vključujejo v razrednikovo delo. Sklepamo lahko, da so osnovnošolski razredniki pogostejše in intenzivnejše v stiku s starši kot srednješolski razredniki in se posledično tudi pogostejše soočijo s kritiko staršev.

Večina staršev je ocenila, da jih pri sodelovanju z razredniki ne ovirajo uporaba eAsistenta ali Lo.Polisa (79,4 %), jezikovne in kulturne razlike (78,8 %) ter delovanje v skladu z vsemi formalnimi predpisi (zakoni, pravilniki) (74,7 %).

Več kot dve tretjini staršev je še odgovorilo, da jih niti ne ovirajo dosedanje slabe izkušnje z razredniki, slabo medsebojno poznavanje in nepoznavanje razmer v družini,

podcenjevanje in nespoštljivost s strani razrednika in ter to, da so deležni nenehnih kritik s strani razrednika.

Več kot četrtnina staršev je odgovorila, da jih srednje ovira lastna preobremenjenost. Še 17,7 % staršev je odgovorilo, da jih srednje ovira prenašanje odgovornosti za učenje in vzgojo na starše, podoben delež staršev pa srednje ovira tudi preobremenjenost razrednika.

Okoli desetino staršev pa zelo ovira neenakovredna obravnava učencev in staršev, slaba komunikacija (neodzivnost, razrednik me ne sliši, slab pretok informacij) in podcenjevanje in nespoštljivost s strani razrednika.

Ugotovili smo torej, da so ovire, ki vplivajo na sodelovanje staršev z razredniki v srednji meri povezane z lastno obremenjenostjo staršev, pa tudi, po oceni staršev, s preobremenjenostjo razrednikov. Manjši, a kljub temu zaskrbljujoč delež staršev, pa zelo ovira občutek neenakovredne obravnave učencev, slaba komunikacija ter podcenjevanje in nespoštljivost s strani razrednika.

Pomembno je, da so razredniki pozorni tudi na to, kako jih zaznavajo posamezni starši. Medtem ko za večino nekaj morda ni ovira, je lahko za nekoga ključen dejavnik nezaupanja in zmanjšane pripravljenosti za sodelovanje. Ker pa je v prvi vrsti odgovornost za dobre odnose na razrednikih, to pomeni še dodaten razlog za to, da morajo biti razredniki v odnosu do staršev čim bolj pozorni na enakovredno obravnavo vseh in občutljivi za raznolikost starševskih ozadij, saj lahko že posamezni negativni primeri močno zaznamujejo odnos s celotno skupino staršev.

Razlike med razredniki in starši smo ugotovili na področjih, ki so povezana z vsakodnevnim pedagoškim delom razrednika, npr. prenašanje odgovornosti za učenje in vzgojo, slabo medsebojno poznavanje, komunikacija, medsebojno kritiziranje in nespoštljivost. Našteto več kot polovica razrednikov prepozna kot oviro, večina staršev pa ne. To morda nakazuje, da imajo razredniki v sodelovanju s starši pogosto občutek enostranske obremenjenosti in pomanjkanja podpore, medtem ko starši teh obremenitev ne zaznajo ali jih ne povezujejo z načinom sodelovanja. Ta razkorak lahko vodi tudi v nerazumevanje in neskladja v medsebojnih pričakovanjih, ki je bistveno bolj izrazit, kot pa se je to nakazovalo v raziskavi *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši* (Kalin idr. 2009). V omenjeni raziskavi so tako učitelji kot starši v največji meri navedli, da ni ovir za njihovo medsebojno sodelovanje. Učitelji so kot največjo oviro prepoznali preobremenjenost staršev, poleg tega pa so zaznali tudi prenašanje krivde na učitelje s strani staršev in slabo medsebojno poznavanje. Tudi za starše je bila najpogostejša ovira slabo medsebojno poznavanje in njihova lastna preobremenjenost. Nenehno kritiziranje otroka so kot najpogostejšo oviro prepoznali starši z osnovnošolsko in poklicno izobrazbo, na splošno pa so več ovir v sodelovanju z učitelji zaznali starši z višjo izobrazbo.

## Medsebojno sodelovanje razrednikov in učencev

Pri učencih in dijakih nas je zanimalo, kako dobro se razumejo s svojim razrednikom. Rezultati kažejo, da se velika večina učencev in dijakov s svojimi razredniki razume dobro ali zelo dobro – tako je odgovorilo 82,2 % učencev in 84,4 % dijakov.

Podobno ugodno sliko dajejo tudi ocene medsebojnega razumevanja v oddelku: 77,1 % učencev in 79,6 % dijakov ocenjuje odnose v oddelku kot dobre ali zelo dobre. Nekoliko višji delež odgovorov “niti dobro niti slabo” kaže, da se skupinska dinamika v oddelku razlikuje od individualnega odnosa z razrednikom. Med 5 % in 7 % učencev in dijakov pa razumevanje z razrednikom ali v oddelku ocenjuje kot slabo ali zelo slabo.

Približno polovica učencev in dijakov je navedla, da razrednik nima pogovorne ure za učence, četrtnina jo ima, ostali pa se za pogovore dogovarjajo sproti. Od tistih, ki pogovorne ure nimajo, si jih 29,1 % želi, 70,9 % pa ne. To kaže, da večina učencev sicer ne čuti potrebe po individualnih pogovorih z razrednikom, vendar obstaja pomemben delež tistih, ki bi si to želeli. Razredniki bi zato morali biti pozorni na učence in dijake, ki izražajo željo po individualnih pogovorih, ter jim omogočiti prostor za osebni stik.

Če povzamemo, analiza sodelovanja med razredniki, ravnatelji, šolsko svetovalno službo, starši ter učenci kaže, da večina akterjev medsebojno sodelovanje ocenjuje pozitivno. Razredniki in ravnatelji sodelovanje najpogosteje opisujejo kot dobro ali zelo dobro, podobno tudi odnosi med razredniki in svetovalnimi delavci ter starši večinoma temeljijo na konstruktivnem dialogu. Tudi učenci in dijaki ocenjujejo, da se s svojimi razredniki dobro razumejo in da v oddelkih vlada spodbudna klima. Kljub temu so bile v raziskavi prepoznane številne ovire, ki vplivajo na kakovost sodelovanja.

Razredniki, ravnatelji, šolska svetovalna služba in starši so ključni stebri vzgojno-izobraževalnega procesa, saj skupaj soustvarjajo pogoje za učenje, razvoj učencev in učinkovito vzgojno delovanje. Njihovo sodelovanje naj temelji na partnerskem odnosu, ki presega zgolj reševanje posameznih težav ter se usmerja v oblikovanje spodbudne oddelčne in šolske skupnosti. Tam, kjer sodelovanje poteka v duhu zaupanja, medsebojnega spoštovanja in delitve odgovornosti, se kaže višja kakovost pri spoprijemanju z zahtevnimi nalogami šole – od vključevanja ranljivih skupin do krepitve socialnih veščin ter preprečevanja stisk in neželenih oblik vedenja.

Za kakovostno šolsko okolje je zato bistveno, da razredniki z drugimi akterji v šoli sodelujejo kot partnerji, ki se dopolnjujejo, si nudijo strokovno oporo in skupaj gradijo kulturo skupnosti, usmerjeno v dobrobit učencev in celostni razvoj šole. Pri tem pomembno prispevajo tudi h krepitvi participacije učencev in dijakov v šolski ter oddelčni skupnosti, s čimer šola postaja prostor skupnega učenja, sodelovanja in osebne rasti vseh, ki v njej delujejo.

## Pogostost, vsebine in način izvedbe ur oddelčnih skupnosti in pogovornih ur za učence in učenke

### ***Cilj 4: Analizirati pogostosti, vsebine in način izvedbe ur oddelčnih skupnosti (razrednih ur) in pogovornih ur za učence in učenke.***

Podatki o umeščenosti ur oddelčne skupnosti v urnik kažejo, da je izvedba na šolah skladna s predmetnikom. Za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole tako razredniki kot ravnatelji poročajo, da niso umeščene v urnik, kar je logično, saj v predmetniku niso formalizirane in so vključene v urnik v drugačni obliki. Odgovori razrednikov v kasnejših vzgojno-izobraževalnih obdobjih osnovne šole kažejo, da s predmetnikom določene pol ure na teden oddelčne skupnosti izvede 32,5 % razrednikov, medtem ko jih 43,6 % izvede enkrat na dva tedna. Skoraj četrtina (23,4 %) razrednikov pa izvede eno uro oddelčne skupnosti na teden. Drugačno sliko kažejo odgovori srednješolskih razrednikov, ki najpogosteje izvajajo ure oddelčne skupnosti enkrat tedensko, teh je skoraj polovica (48,2 %). Nekoliko manj jih izvede pol ure na teden, še manj pa enkrat na dva tedna. Odgovori ravnateljev so podobni.

Analiza podatkov o vsebini ur oddelčne skupnosti s strani razrednikov je pokazala, da najpogosteje obravnavajo disciplinske probleme (npr. o motečem vedenju, izostajanju od pouka, načrtovanju disciplinskih ukrepov). Kar 55,4 % razrednikov poroča, da se s tem ukvarja vsako ali skoraj vsako uro oddelčne skupnosti, dodatnih 29,5 % pa vsaj enkrat na mesec. Temu sledita razvijanje oddelčne klime in spodbujanje osebnega razvoja učencev. Najnižje ocenjeni vsebini po pogostosti sta bili poklicni razvoj in nadaljnje izobraževanje ter obravnavanje aktualnih dogodkov.

Primerjava je pokazala, da so tako osnovnošolski kot srednješolski razredniki na prvo mesto po pogostosti uvrstili obravnavanje disciplinskih problemov, pri čemer so osnovnošolski razredniki to počeli vsako ali skoraj vsako uro oddelčne skupnosti v 58,8 %, srednješolski pa v 44,7 %, razlika pa se je pokazala kot statistično pomembna. Tudi pri večini preostalih postavk se je pokazalo, da so razredniki iz osnovnih šol večkrat kot kolegi iz srednjih šol izbrali odgovor »vsako ali skoraj vsako uro oddelčne skupnosti«. Srednješolski razredniki so označili višjo pogostost od osnovnošolskih pri obravnavi učne učinkovitost posameznikov in oddelka, pa tudi poklicnega razvoja in nadaljnjega izobraževanja.

Podatki o sodelovanju šolskih svetovalnih delavcev pri urah oddelčne skupnosti kažejo, da se vključujejo na različne načine. 68,4 % jih nekajkrat na leto sodeluje pri urah oddelčne skupnosti tako, da predlagajo vsebine, ki jih nato razredniki izvajajo. Prav tako nekajkrat letno 64,6 % svetovalnih delavcev neposredno izvaja aktivnosti pri teh urah. Skupno načrtovanje in izvajanje ur oddelčne skupnosti s strani svetovalnih delavcev in razrednikov se pojavlja redkeje, nekajkrat letno je skupno delo

izpostavilo 53,5 % anketirancev, obenem jih je kar 21,1 % navedlo, da skupno načrtujejo in izvajajo delo le enkrat na leto, 13,2 % pa nikoli.

Ugotovili smo, da so skoraj polovici udeleženih učencev in dijakov (48,9 %) ure oddelčne skupnosti všeč, 19,5 % niso všeč, kar 44,2 % pa je izbralo odgovor, da nimajo posebnega mnenja. Utemeljitev učencev in dijakov na vprašanje odprtega tipa smo kategorizirali in ugotovili, da je največ učencem/dijakom všeč to, da se pri urah oddelčne skupnosti pogovarjajo. Prav tako jim je všeč, da so ure zabavne, da jim ni treba delati, da rešujejo probleme in so na sploh zanimive. Tisti učenci in dijaki, ki jim ure oddelčne skupnosti niso všeč, so svoje odgovore utemeljevali s tem, da jim je pri teh dolgčas, nezanimivo, da jim teme niso všeč in da ne vidijo koristi.

Delež učencev in dijakov, ki so na vprašanje o všečnosti ur oddelčne skupnosti izbrali odgovor »nimam posebnega mnenja«, je relativno visok (44,2 %). Zanje torej niso niti posebej zanimive niti moteče. Ta podatek lahko kaže na pomanjkanje osebne vključenosti ali povezanosti z vsebino ali potekom ur. Lahko pa ta podatek kaže tudi na to, da učenci ne prepoznajo pomena ali koristi teh ur zase, zato o njih nimajo posebnega mnenja.

Odgovori učencev in dijakov o načinu sodelovanja pri urah oddelčne skupnosti kažejo, da najpogosteje izvedejo določeno aktivnost na pobudo razrednika. 28,3 % jih navaja, da to počnejo pogosto, in 40,9 %, da včasih, medtem ko le 12,4 % učencev in dijakov nikoli ne sodeluje pri urah oddelčne skupnosti na ta način. Sledi oblika sodelovanja, kjer učenci predlagajo vsebine in aktivnosti, ki jih nato izvede razrednik – na tak način pri urah oddelčne skupnosti pogosto sodeluje 20,0 % vprašanih, medtem ko jih na drugi strani 16,9 % navaja, da na tak način ne sodeluje nikoli. Le nekoliko manj pogosto pa učenci in dijaki pri urah oddelčne skupnosti sami predlagajo in tudi izvedejo aktivnost. 20,7 % učencev in dijakov na ta način sodeluje pogosto, v približno enakem deležu (19,3 %) pa so zastopani tisti, ki nikoli ne prevzamejo pobude in izvedbe aktivnosti v okviru ur oddelčne skupnosti. Ti rezultati kažejo, da učenci in dijaki niso prav pogosto aktivni in samoiniciativni pri urah oddelčne skupnosti. V veliki meri je prisotna spodbuda razrednika za sodelovanje učencev. Samostojno sodelovanje je sicer prisotno, a le pri petini učencev in dijakov pogosto, pri ostalih pa v manjši meri.

Analiza odprtih odgovorov učencev in dijakov o tem, kako bi želeli sodelovati pri urah oddelčne skupnosti, je pokazala, da jih največ želi sodelovati s pogovorom, kar se ujema tudi z odgovori na vprašanje, zakaj so jim všeč ure oddelčne skupnosti. Mnogo se jih tudi zaveda pomena medsebojnega sodelovanja, saj so navedli, da želijo sodelovati tako, da delajo po skupinah, da se skupaj dogovarjajo ipd. Ti podatki kažejo na ugodno večinsko naravnost za doseganje ciljev, ki smo jih omenjali v uvodu, še posebej na področju razvijanja participacije in povezanosti v oddelčni skupnosti. Nezanemarljiv delež učencev in dijakov (15,6 %) pa je eksplicitno navedel, da pri urah oddelčne skupnosti ne želijo sodelovati, nadaljnjih 12,5 % pa je izrazilo neodločenost.

Tovrstni podatki pa nakazujejo pomanjkanje lastne iniciative ali morda odnos ravnodušnosti do oddelčne skupnosti, ki se je kazal že pri analizi predhodnega vprašanja.

## **Pogoji in izzivi kakovostnega opravljanja nalog razrednika**

***Cilj 5: Ugotoviti mnenja razrednikov o potrebnih pogojih za kakovostno opravljanje nalog razrednika in težavah oz. izzivih, s katerimi se soočajo pri svojem delu.***

Analiza potrebnih pogojev za kakovostno opravljanje nalog razrednika in težavah oz. izzivih, s katerimi se soočajo pri svojem delu, izhaja iz analize odgovorov sodelujočih v fokusni skupini in iz odgovorov na anketno vprašanje za razrednike ter ravnatelje.

Na osnovi analize odgovorov, ki smo jih pridobili v fokusni skupini, lahko ugotovimo, da razredništvo ni zgolj formalna funkcija, temveč zahtevna in odgovorna vloga, ki zahteva tako notranjo motivacijo kot podporo s strani vodstva. Čeprav so bili nekateri materialni vidiki v preteklosti že urejeni (npr. plačilo ur oddelčne skupnosti), ostajajo ključni izzivi predvsem na področju organizacijske podpore, mentorstva in pripravljenosti novih razrednikov.

Bolj specifične odgovore smo dobili s pomočjo analize vprašanj v vprašalniku za razrednike in ravnatelje.

Ugotovili smo, da so razredniki največjo mero strinjanja izrazili pri trditvi, da so govorilne ure za starše v urnik umeščene tako, da so jim dostopne. S to trditvijo se jih je povsem strinjalo dve petini, malo več kot polovica pa se jih je strinjalo. Razredniki so se večinsko strinjali tudi, da sta tako šolska svetovalna služba kot vodstvo šole pomembna podpora razrednikom pri opravljanju njihovih nalog, da so nalogo razrednika razredniki večinoma še naprej pripravljene opravljali, da pa se zavedajo tudi nekaterih omejitev, ki izhajajo iz formalnih predpisov.

Manj poenoteno so razredniki odgovorili pri dveh trditvah, ki sta vezani na organizacijo in izvedbene rešitve posamezne šole. Prva se nanaša na ustrezno umeščenost ur oddelčne skupnosti v urnik. S trditvijo se je povsem strinjal vsak deveti razrednik, strinjala pa skoraj polovica. Več kot četrtina se jih ni strinjala, še 16,7 % pa se jih sploh ni strinjalo. Druga trditev pa se nanaša na to, ali imajo na šoli ustrezen prostor za pogovore z učenci, starši in strokovnimi delavci. Povsem se je s trditvijo strinjal vsak deveti razrednik, 44,7 % se jih je strinjalo, četrtina se jih ni strinjalo, 16,9 % pa se sploh ni strinjalo.

Nižjo stopnjo strinjanja so razredniki izrazili pri treh trditvah. Prva se je nanašala na delo razrednika, ki ne predstavlja obremenitve. S to trditvijo se sploh ni strinjala četrtina

razrednikov in še 44,2 % se ni strinjala, kar pomeni, da jim delo razrednika pomeni obremenitev. Druga trditev se je nanašala na to, ali imajo razredniki za opravljanje nalog razrednika dovolj časa. S to trditvijo se sploh ni strinjala skoraj četrtina razrednikov, več kot polovica pa se ni strinjala. Razredniki torej trdijo, da nimajo dovolj časa za svoje delo. Tretja trditev pa se je nanašala na vprašanje, če imajo na voljo dovolj usposabljanj za delo razrednika, ki se jih lahko udeležijo. S to trditvijo se sploh ni strinjal vsak deveti razrednik, skoraj polovica pa se ni strinjal, kar pomeni, da takih usposabljanj nimajo dovolj.

Podoben delež se jih sploh ni strinjal (30,1 %) in ni strinjal (36,6 %) z dvema trditvama. Prva se je nanašala na to, ali je na urniku dovolj ur za delo z oddelčno skupnostjo. S to trditvijo se je pretežno strinjalo 58,8 % razrednikov v srednjih šolah, medtem ko se razredniki iz osnovnih šol večinsko (74,8 %) nagibajo k nestrinjanju. Druga trditev pa se je nanašala na presojo ustreznosti zmanjšanja tedenske obveznosti za opravljanje nalog razrednika za 0,5 oz. 1 šolsko uro. S to trditvijo se sploh ni strinjala (34,5 %) oz. se ni strinjala (35 %) več kot tretjina razrednikov.

Podoben nabor trditev smo postavili tudi ravnateljem. Ti so največjo mero strinjanja izrazili pri trditvi, ki se je nanašala na ustrezno umeščenost govorilnih ur tako, da so dostopne staršem. S to trditvijo se jih je velika večina strinjala oz. povsem strinjala. Večina se jih je strinjalo tudi, da so ure oddelčne skupnosti ustrezno umeščene v urnik. Dve tretjini se jih je strinjalo in skoraj petina povsem strinjalo, da so jim razredniki v veliko oporo pri vodenju šole. Skoraj polovica se jih je strinjalo oz. skoraj petina povsem strinjalo, da upoštevanje formalnih predpisov omejuje delo razrednikov. Strinjali oz. povsem strinjali pa so se tudi, da imajo na šoli ustrezen prostor za pogovore z učenci, starši in strokovnimi delavci.

Ugotovimo lahko, da so trditve, s katerimi se strinjajo ravnatelji, povezane s prostorskimi in tehničnimi pogoji (*dostopnost govorilnih ur, ustrezna umestitev razrednih ur v urnik in ustreznost prostorov za pogovore*), podporo (*razredniki jih podpirajo pri vodenju šole*) in omejitvijo, ki se nanaša na *formalne predpise, ki omejujejo delo razrednika*.

Primerjava odgovorov razrednikov in ravnateljev je pokazala na soglasno strinjanje pri trditvi, ki se nanaša na ustrezno umeščenost govorilnih ur v urnik tako, da so dostopne tudi staršem, s čemer se bolj strinjajo ravnatelji kot razredniki. Da so ure oddelčne skupnosti ustrezno umeščene v urnik, se je popolnoma strinjala skoraj četrtina ravnateljev in le desetina razrednikov, sploh pa se s to trditvijo ni strinjalo več razrednikov (16,7 %) kot ravnateljev (4,6 %).

Ravnatelji so izrazili nestrinjanje pri štirih trditvah. Največjo mero nestrinjanja so izrazili pri trditvi, da delo razrednika učiteljem ne predstavlja večje obremenitve, kar pomeni, da razredništvo ravnatelji razumejo kot dodatno obremenitev za učitelje. Da se s to

trditvijo sploh ne strinjajo, je odgovorilo več kot polovica ravnateljev, več kot tretjina pa se s trditvijo ne strinja. Prav tako se jih skoraj polovica ni strinjala oz. skoraj tretjina sploh ni strinjala s trditvijo, da imajo razredniki za opravljanje nalog razredništva dovolj časa. Niti se ravnatelji niso strinjali s tem, da imajo razredniki na voljo dovolj usposabljanj. 60,7 % se s tem ni strinjalo, skoraj desetina pa sploh ni strinjalo. Nestrinjanje pa so ravnatelji izrazili še pri trditvi, da je na urniku dovolj ur za oddelčne ure. S to trditvijo se jih sploh ni strinjalo več kot petina, več kot tretjina pa se ni strinjala.

Ugotovimo smo, da se ravnatelji ne strinjajo z ustreznostjo časovnih pogojev za razredništvo. Razredništvo je za učitelje dodatna obremenitev, za katero imajo premalo časa, nimajo na voljo dovolj usposabljanj, niti ni na urniku dovolj ur za izvedbo razrednih ur. Tudi pri teh trditvah smo zaznali usklajenost v ocenjevanju med razredniki in ravnatelji.

Najbolj deljeno je bilo mnenje ravnateljev pri trditvi, ali je za opravljanje nalog razrednika ustrezno zmanjšana tedenska obveznost za 0,5 ali 1 šolsko uro. Ravnatelji so se s trditvijo bolj strinjali kot ne. Skoraj petina se jih je popolnoma strinjalo, več kot tretjina pa se jih je strinjalo, četrtnina se jih ni strinjalo, še 16,1% pa se s to trditvijo sploh ni strinjalo.

Ravnatelji osnovnih in srednjih šol se pomembno razlikujejo glede stališča, da je na urniku dovolj ur za delo razrednika z oddelčno skupnostjo, da so ure oddelčne skupnosti ustrezno umeščene v urnik in da je za opravljanje nalog razrednika na voljo dovolj časa. Ravnatelji srednjih šol so se namreč pri omenjenih pogojih v večji meri nagibali k strinjanju kot ravnatelji osnovnih šol. Verjetno bi bilo na osnovi tega preveč optimistično zaključiti, da je na srednjih šolah manj težav s časovno organizacijo ur oddelčne skupnosti kot pa v osnovnih šolah. Bolj verjetno je, da gre v osnovni za drugačno razumevanje razredništva kot pa v srednji šoli.

Ugotovili smo tudi nekaj statistično pomembnih razlik v oceni pogojev med ravnatelji in razredniki. S trditvijo, da je za opravljanje nalog razrednika ustrezno zmanjšana tedenska obveznost za 0,5 ali 1 šolsko uro se popolnoma strinja skoraj petina oz. strinja več kot tretjina ravnateljev in manj razrednikov. S trditvijo se jih popolnoma strinja desetina, petina pa strinja. Zdi se, da so ravnatelji bolj naklonjeni obstoječi ureditvi kot razredniki.

S trditvijo, da delo razrednika učitelju ne predstavlja večje obremenitve, se sploh ni strinjala več kot polovico ravnateljev in še četrtnina razrednikov. Strinjala pa se je četrtnina razrednikov in manj kot pet odstotkov ravnateljev. Zdi se torej, da ravnatelji razredništvo razumejo kot bolj obremenjujoče kot sami razredniki, kar je morda posledica tega, da se ravnatelji zavedajo tudi vseh dodatnih odgovornosti, ki pritičejo razredništvu (komunikacija s starši, administracija, skrb za razred itd.) in lahko razredništvo primerjajo tudi z delom učiteljev, ki razredništva ne opravljajo.

Ne/strinjanje razrednikov s to trditvijo pa je bolj razpršeno. Nekatere torej bremeni bolj, druge pa spet manj.

S trditvijo, da je na voljo dovolj dodatnih usposabljanj za opravljanje dela razrednika, so se bolj strinjali razredniki kot ravnatelji. Hkrati pa se jih s trditvijo več ni strinjalo (49,2 %) oz. sploh ni strinjalo (14 %). Med ravnatelji je bilo takih, ki se niso strinjali, še več (60 %). Desetina pa se jih sploh ni strinjala. To lahko morda pojasnimo s tem, da imajo ravnatelji več vpogleda v siceršnjo ponudbo usposabljanj in izobraževanj, ki so na voljo razrednikom. Sklepati pa gre, da je usposabljanj, ki bi bila vezana ozko na področje razredništva, malo.

### **Usposobljenost razrednikov ter potrebe po izobraževanju in usposabljanju za opravljanje nalog razrednika**

***Cilj 6: Ugotoviti, katere kompetence potrebujejo razredniki za uspešno opravljanje svojega dela. Ali obstajajo kakšne specifične razlike za delo razrednika v 1., 2. in 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju ter v srednješolskem izobraževanju?***

#### **Potrebnost posebnega usposabljanja za delo razrednika**

Največji delež razrednikov, ravnateljev in šolskih svetovalnih delavcev meni, da je posebno usposabljanje za delo razrednika potrebno in naj bo del osnovnega pedagoškega študija. Predvsem to stališče prevladuje med osnovnošolskimi razredniki, ravnatelji in svetovalnimi delavci. Med srednješolskimi razredniki in ravnatelji prevladuje mnenje, da je posebno izobraževanje potrebno in naj bo del programa nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. Med srednješolskimi svetovalnimi delavci pa je najpogostejši odgovor, da je izobraževanje potrebno in naj se organizira posebno usposabljanje pred prevzemom dela razrednika.

#### **Presoja usposobljenosti za opravljanje posameznih nalog razrednika**

Na splošno so se razredniki ocenili kot dobro ali zelo dobro usposobljene na številnih področjih kompetenc.

Pri deležih odgovorov o usposobljenosti za delo s posameznimi učenci lahko vidimo tendenco, da se z opravljanjem razredniškega dela v višjih vzgojno-izobraževalnih obdobjih in v srednji šoli zmanjšuje ocena njihove usposobljenosti. Verjetno je del razlage za to v soočanju razrednikov z značilnostmi odraščanja in večanjem izzivov, ki jih to delo prinaša tako na učnem kot vzgojnem področju (vprašanje motivacije učencev, učnih in vzgojnih težav, učne individualizacije oz. upoštevanja individualnih značilnosti učencev).

Anketirani se čutijo relativno dobro usposobljene tudi za opravljanje nalog, vezanih na oblikovanje oddelčne skupnosti in delo s celotnim oddelkom, čeprav velja opomniti, da se ravnatelji in šolski svetovalni delavci v večji meri zavedajo pomena oblikovanja povezane oddelčne skupnosti kot razredniki.

Več kot polovica anketiranih razrednikov se čuti dobro ali zelo dobro usposobljene za izvajanje ur oddelčne skupnosti (62,8 %) in za oblikovanje jasnih pravil za delovanje oddelčne skupnosti skupaj z učenci in drugimi učitelji (64,8 %), prilagajanje letnega delovnega načrta aktualnim potrebam oddelčne skupnosti (57,1 %), oblikovanje letnega delovnega načrta oddelčne skupnosti (55,0 %), ter ugotavljanje potreb oddelka (54,5 %). Za razvijanje ustrezne klime in kakovostnih medosebnih odnosov v oddelčni skupnosti se čuti dobro ali zelo dobro usposobljenih 55,9 % anketiranih. Med srednješolskimi razredniki zaznamo nižjo oceno usposobljenosti v primerjavi z osnovnošolskimi razredniki na področju oblikovanja letnega delovnega načrta in njegovega prilagajanja aktualnim potrebam.

Manj usposobljeni se čutijo za organizacijo in izvajanje delavnic na aktualne teme. Še posebno so srednješolski razredniki presojali svojo usposobljenost nižje v primerjavi z osnovnošolskimi na področju aktivnega vključevanja učencev v načrtovanje in izvajanje dela oddelčne skupnosti ter pri organizaciji različnih aktivnosti v oddelku.

Edina statistično pomembna razlika v tem sklopu med OŠ in SŠ razredniki je pri nalogi razvijanje ustrezne klime in kakovostnih medosebnih odnosov v oddelčni skupnosti, pri čemer se osnovnošolski razredniki v večji meri ocenjujejo kot zelo dobro usposobljene v primerjavi s srednješolskimi razredniki. Za opravljanje različnih nalog na področju dela s celotnim oddelkom se razredniki v nižjih vzgojno-izobraževalnih obdobjih ocenjujejo kot (precej) bolj usposobljene od tistih v višjih VIO.

Anketiranci kot precej dobro presojajo svojo usposobljenost za vodenje administracije – kar 78,8 % anketirancev se je ocenilo kot dobro ali zelo dobro usposobljene za urejanje oddelčne dokumentacije. Precej nižje je bila ocenjena usposobljenost za izrekanje vzgojnih ukrepov (49,2 % jih pravi, da so dobro ali zelo dobro usposobljeni). Razredniki osnovnih in srednjih šol se statistično pomembno razlikujejo v oceni usposobljenosti za izrekanje vzgojnih ukrepov. Srednješolski razredniki svojo usposobljenost ocenjujejo precej višje do osnovnošolskih.

Na področju sodelovanja z drugimi deležniki so anketiranci v največjem deležu izrazili dobro ali zelo dobro usposobljenost za vzpostavljanje in vzdrževanje spoštljivega sodelovalnega odnosa s starši učencev, za vodenje individualnih pogovorov s starši ter tudi za vodenje roditeljskih sestankov. Prav tako je bila zaznana visoka samoocena usposobljenosti za timsko delo in sodelovanje pri šolskih projektih, timih za kakovost,

razvojnih timih in za oblikovanje kakovostnih odnosov in uspešno komuniciranje z različnimi posamezniki.

Nekoliko manj so vprašani v kontekstu sodelovanja z drugimi deležniki usposobljeni za vodenje oddelčnega učiteljskega zbora ali drugih strokovnih timov za reševanja učno-vzgojnih problemov v oddelku ter za sodelovanje v strokovnih timih za delo z učenci z različnimi statusi. Najnižje ocenjujejo svojo usposobljenost za vzpostavljanje sodelovanja z zunanjimi ustanovami in posamezniki v lokalni skupnosti. Razredniki osnovnih šol se statistično pomembno višje ocenjujejo od razrednikov srednjih šol v usposobljenosti za vodenje oddelčnega učiteljskega zbora ali drugih strokovnih timov in za vodenje roditeljskih sestankov.

Velika večina anketiranih se ocenjuje kot dobro ali zelo dobro usposobljene tudi za delovanje v skladu z etičnimi načeli: usposobljenost za avtonomno presojo in ravnanje ter za zakonito vodenje postopkov. Za zakonito vodenje postopkov se 71,2 % srednješolskih razrednikov ocenjuje kot dobro ali zelo dobro usposobljene, medtem, ko je osnovnošolskih razrednikov takih 48,8 % (med njimi pa se jih npr. tudi 19,6 % ocenjuje kot slabo usposobljene za to področje). Razlika med razredniki osnovnih in srednjih šol v oceni usposobljenosti za zakonito vodenje postopkov je statistično pomembna.

Ugotovili pa smo tudi razlike med razredniki osnovnih šol glede na vzgojno-izobraževalno obdobje, v katerem so razredniki, v usposobljenosti za delovanje v skladu z etičnimi načeli, saj so se kot statistično pomembne pokazale razlike v usposobljenosti za avtonomno presojanje in ravnanje, delovanje v skladu z etičnimi načeli in zakonito vodenje postopkov. Za avtonomno presojanje in ravnanje ter za delovanje v skladu z etičnimi načeli se čutijo najmanj usposobljeni razredniki v 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju, najbolj pa razredniki v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju. Za zakonito vodenje postopkov pa se čutijo najbolj usposobljene razredniki v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju in najmanj v 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju.

Kar zadeva skrb za lasten profesionalni razvoj, dobra polovica anketiranih (57,1 %) navaja, da so dobro ali zelo dobro usposobljeni za proučevanje in refleksijo lastnega dela ter uvajanje potrebnih sprememb. Razredniki osnovnih in srednjih šol se ne razlikujejo statistično pomembno v oceni usposobljenosti; ugotovili pa smo statistično pomembne razlike med razredniki OŠ glede na vzgojno-izobraževalno obdobje, v katerem so razredniki. Tako se najbolj usposobljene za to področje ocenjujejo razredniki 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju, najmanj pa razredniki 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju.

Najnižje so anketiranci ocenili svojo usposobljenost za organizacijo in izvajanje delavnic za učence na aktualne teme ter vključevanje učencev v načrtovanje in delo

oddelčne skupnosti. Slabše so se ocenili tudi na področju vzpostavljanja sodelovanja z lokalno skupnostjo in pri vodenju oddelčnega učiteljskega zbora ter sodelovanja v strokovnih timih, ki načrtujejo in izvajajo delo z učenci z različnimi statusi. Vsa navedena področja bi bilo smiselno vključiti tudi v programe začetnega in nadaljnega izobraževanja učiteljev. Še posebej je treba na osnovi (samo)evalvacije na ravni inštitucije in sprotne refleksije dela razrednika (na individualni ravni) prepoznavati področja, kjer potrebujejo dodatno usposabljanje in ustrezno podporo. Teme, ki so aktualne z vidika učencev oziroma dijakov, se vsled hitrih življenjskih sprememb nenehno spreminjajo, na te spremembe pa učitelji niso dovolj pripravljeni (npr. hiter razvoj umetne inteligence, pojavljanje novih prepovedanih substanc ipd.).

### **Kaj je prispevalo k usposobljenosti razrednikov?**

Anketiranci so v največji meri (87,2 %) navajali, da so k njihovi usposobljenosti prispevale lastne izkušnje in izkušeni kolegi (69,6 %). Temu sledi v nekoliko manjši meri branje knjig in priročnikov. V naši raziskavi prepoznavamo precej pomembno vlogo šolske svetovalne službe v podpori razrednikom, kar verjetno izhaja iz bolj tesnega sodelovanja med razredniki in svetovalnimi delavci: 39,4 % anketirancev navaja pomemben prispevek šolske svetovalne službe (ki je bil za srednješolske razrednike še nekoliko pomembnejši kot za osnovnošolske). Udeležba na seminarjih in pedagoških konferencah je po mnenju 26,9 % anketirancev veliko ali zelo veliko prispevala; najpogosteje pa so pri tem odgovoru izbirali, da je »še kar prispevala«. Podoben delež so anketiranci pripisali vlogi ravnatelja in/ali pomočnika. Mentorjev prispevek v času pripravništva 19,3 % anketirancev ocenjuje, da je prispeval veliko ali zelo veliko; sicer pa je najpogostejši odgovor, da je mentor k usposobljenosti prispeval malo (tako meni 30,5 %) ali da sploh ni prispeval (26,5 %). Do mentorjevega prispevka so še posebno kritični srednješolski razredniki. Študij za pridobitev pedagoške izobrazbe je po mnenju 11,7 % prispeval k usposobljenosti veliko ali zelo veliko; najpogosteje pa navajajo, da sploh ni prispeval ali je malo prispeval k njihovi usposobljenosti. Kljub navedenim razlikam med odgovori razrednikov osnovnih in srednjih šol pa se kot statistično pomembne pokažejo le razlike v odgovorih razrednikov osnovnih in srednjih šol glede »prispevka« študija za pridobitev pedagoške izobrazbe, mentorja v času pripravništva in izkušenih kolegov učiteljev. Vsi trije dejavniki so osnovnošolskim razrednikom prispevali veliko več kot srednješolskim.

### **Področja, na katerih potrebujejo razredniki dodatno usposabljanje**

Najbolj izrazito razredniki izražajo potrebo po znanju za delo s posameznimi učenci z različnimi individualiziranimi programi, s posameznimi učenci ob konfliktnih situacijah ali disciplinskih vprašanjih (večjo potrebo izražajo razredniki v 2. in največjo v 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju), ki mu zelo blizu sledi poznavanje in upoštevanje pravnih dokumentov ter postopkov (47,7 % potrebuje v večji meri ali zelo). Slaba

polovica razrednikov navaja, da potrebuje znanje iz obravnave aktualnih tem z učenci in/ali starši ter s področja oblikovanja individualiziranih programov za delo z učenci z različnimi statusi.

Slaba tretjina (30,3 %) razrednikov navaja, da zelo ali v večji meri potrebuje znanje o oblikovanju oddelčne skupnosti. Pri tem se razredniki osnovnih šol glede na vzgojno-izobraževalno obdobje, v katerem so razredniki, statistično pomembno razlikujejo: z višjo stopnjo vzgojno-izobraževalnega obdobja se večja tudi potreba po tem znanju. Dobra četrtina (28,8 %) razrednikov pa navaja, da zelo ali v večji meri potrebuje znanje s področja sodelovanja in komunikacije s starši učencev. Petina razrednikov navaja, da v večji meri ali zelo potrebuje znanje iz izvajanja ur oddelčne skupnosti – v osnovni šoli potreba narašča z vzgojno-izobraževalnim obdobjem, v katerem so razredniki.

Reševanje problemov in delo z učenci ob konfliktnih situacijah ter disciplinskih vprašanih ostaja nekakšna stalnica ob vprašanju, katero znanje učitelji potrebujejo. V zadnjem obdobju se krepi tudi potreba po znanju s področja oblikovanja individualiziranih programov za delo učenci z različnimi statusi.

Večja pa je tudi potreba po poznavanju in upoštevanju pravnih dokumentov ter postopkov. Po raziskavi TALIS 2018 (Učitelji in ravnatelji ..., 2020) so slovenski učitelji slabše pripravljeni za vodenje razreda in spremljanje razvoja učencev, kot je to povprečje OECD, kar se odraža tudi v odgovorih razrednikov v naši raziskavi.

### **Primeri dobrih praks, nalog in normativnih ureditev vloge razrednika in drugih sorodnih profilov v mednarodnem prostoru**

#### ***Cilj 7: Identificirati primere dobrih praks, nalog in normativnih ureditev vloge razrednika in drugih sorodnih profilov v mednarodnem prostoru.***

V državah, kjer poznajo razrednike, so ti vedno hkrati tudi učitelji. Ne obstaja torej specifično delovno mesto ali poklic razrednika, ampak je razredništvo vedno le ena od učiteljskih vlog/funkcij ali zadolžitev. Na osnovi te primerjalne analize bi *razredništvo lahko opredelili kot obliko pedagoškega vodenja oddelka skozi izobraževalni program v daljšem časovnem obdobju*. Pri svojem pouku vsak učitelj učence sicer vodi, toda pri razredništvu se vodenje od predmeta razširi na celovit pedagoški proces in izobraževalni program. V primeru primarne stopnje osnovnošolskega izobraževanja sta oba vidika vodenja navadno združena v eni osebi (ko je razredni učitelj hkrati tudi razrednik), v višjih razredih osnovne šole in na višjih stopnjah izobraževanja pa vodenje oddelka skozi program prevzame eden od predmetnih učiteljev. Kljub podobnosti in delnemu prekrivanju vloge učitelja in razrednika, pa se v kontinentalno-evropski pedagoški tradiciji vloga razrednika od vloge učitelja razlikuje predvsem v

tem, da ima *razrednik bolj pomembno vzgojno funkcijo*, ki je izrazito *usmerjena na celotno oddelčno skupnost in vezana na cilj krepitve oddelka kot vzgojnega dejavnika, ki ima vzgojne učinke tako na učence v oddelku kot na celotno življenje šole*. Vodenje oddelka prinese tudi več administrativnih odgovornosti, ki so deloma vezane na vzgojno dimenzijo (npr. vzgojno ukrepanje), deloma izobraževalno (npr. področje spremljanja, ocenjevanja, pripravo individualiziranih učnih načrtov), deloma organizacijsko (npr. organizacija oddelčnih dogodkov, aktivnosti).

Na osnovi primerjalne analize se kažejo tri teme, ki se pojavljajo pri vseh državah in glede na katere so med državami tudi določene razlike.

#### (1) Formalizacija razredniškega statusa

Vse analizirane države imajo status razrednika opredeljen v zakonodaji, a je stopnja regulacije nizka, še posebej tako kaže za Češko in Dansko. V Avstriji razredništvo določa krovni Zakon o šolstvu, na Danskem področni Zakon o ljudski šoli, medtem ko na Češkem Zakon o pedagoških delavcih. V primerjavi s Slovenijo, kjer je razrednik formalni strokovni organ z natančno popisanimi nalogami, se zdi, da je regulacija v Sloveniji precej večja kot v ostalih treh državah.

#### (2) Strokovne podlage in strokovna podpora

Na Češkem smo našli priročniško gradivo, ki razrednikom pomaga pri njihovem delu, na voljo pa imajo tudi strokovne članke, članke iz prakse, revijo, ki je posvečena razredništvu in raziskave. V Avstriji smo našli nekaj strokovnih člankov in priporočil za razrednike, na Danskem pa priporočila in priročnik, ki ga je izdalo ministrstvo. Največ znanstvenih člankov, ki predstavljajo izsledke raziskav na področju razredništva, je bilo mogoče najti na Češkem. Zdi se, da države nekoliko več pozornosti posvečajo strokovnim priporočilom in podpori kot pripravi formalno zavezujočih aktov. Pri delu razrednika gre za strokovno delo, ki terja profesionalnost (kompetentnost) in etično zavezanost. Bolj kot za formaliziranost in objektiviziranost zadalžitev je razredništvo konceptualizirano kot element pedagoškega etosa. V Sloveniji je delo razrednika regulirano v številnih podzakonskih aktih in natančno opisano v Programskih smernicah za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih (2005), medtem ko tovrstnih nacionalnih smernic v drugih državah nismo našli. Odpira se vprašanje, ali formalizacija odgovornosti razrednika krepi ali šibi njegov pedagoški etos.

#### (3) Naloge razrednika

V vseh državah se naloge razrednika delijo na dva večja sklopa: administrativno-koordinacijske naloge in vzgojne naloge. Teh nalog seveda ni mogoče medsebojno v celoti ločiti (npr. izrekanje vzgojnih ukrepov lahko sodi med administrativne naloge, a naj bi hkrati imele vzgojni pomen in učinek). Dosegljivi podatki kažejo, da na Češkem in Danskem administrativnim nalogam tako v pravno zavezujočih kot v pravno nezavezujočih besedilih posvečajo manj pozornosti kot vzgojnim. Na Danskem zaradi

kompleksnosti organizacije pouka posvečajo več pozornosti koordinacijskim nalogam razrednika, v Avstriji pa najdemo nekoliko bolj podrobne opise administrativnih nalog.

Tabela 149: Primerjava administrativno-koordinacijskih nalog

Češka	Avstrija	Danska
Razrednik opravlja organizacijske in administrativne naloge.	<p>Razrednik usklajuje vzgojno-izobraževalno delo oddelka, opravlja potrebne organizacijske naloge in skrbi za dokumentacijo.</p> <p>Konkretnije, razredniki opravljajo naslednje naloge: koordinirajo pedagoško delo, ocenjujejo vedenje učencev, najavljajo potrebe po učnih pripomočkih, sklicujejo in vodijo oddelčne konference, odobrijo učenčevo odsotnost od pouka, pripravljajo potrdila o uspehu, skrbijo za uradne publikacije, izvajajo potrebne organizacijske naloge, sodelujejo pri izvolitvi oddelčnih predstavnikov, sklicujejo oddelčni forum, sodelujejo z zakonitimi zastopniki učencev in skrbijo za sodelovanje zakonitih zastopnikov s šolo.</p>	<p>Razrednik sodeluje z učitelji na področju načrtovanja dela</p> <p>Izvaja podporne naloge za učence 10. razreda.</p> <p>Skrbi za povezanost in izvedbo izobraževalnega programa.</p>

Tabela 150: Primerjava vzgojnih nalog

Češka	Avstrija	Danska
Razrednik podpira zdrave in funkcionalne odnose med učence, ustvarja varno in spodbudno okolje za razvoj, vzgojo in izobraževanje učencev v sodelovanju z zakonitimi zastopniki in delavci šole.	Razrednik je odgovoren za prilaganje učnega dela stanju v oddelku in svetovanje učencem o učno-vzgojnih vidikih. Sodeluje z zakonitimi skrbniki učencev.	Razrednik ima glavno odgovornost na področju spremljanja učencev in nudenja podpore pri izobraževanju in socialnem razvoju. Ima osrednjo vlogo pri sodelovanju šole z domom. Je ključna oseba na področju diferenciacije in evalvacije dosežkov.

## ***PREDNOSTI IN SLABOSTI ŠTUDIJE***

Med ključne prednosti študije sodi poglobljena proučitev številnih vidikov dela razrednika, ki omogoča celovit vpogled z različnih perspektiv – perspektiv vseh ključnih deležnikov, ki so vključeni v vzgojno-izobraževalni proces na osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji. Rezultati študije prinašajo pomembna spoznanja, ki bodo prispevala tako k širjenju znanstvenih spoznanj kot tudi k izboljšavam v praksi, saj so na njihovi podlagi oblikovana konkretna priporočila za nadaljnjo obravnavo dela razrednika. Študija postavlja temelje za prihodnje raziskave, ki bodo lahko poglobile ali razširile obstoječa spoznanja, hkrati pa omogoča longitudinalno spremljanje področja dela razrednika.

Prednost študije vidimo tudi v kombinaciji kvantitativne in kvalitativne metodologije, torej v uporabi vprašalnika in izvedbi dveh fokusnih skupin, kar nam je omogočilo celovitejšo analizo in poglobljenost ugotovitev, saj smo lahko posamezne vidike dela razrednikov osvetlili z različnih zornih kotov. Pri odgovarjanju na vprašanja odprtega tipa in v okviru fokusnih skupin so imeli sodelujoči priložnost, da se izražajo v svojem jeziku ter brez vnaprej postavljenih omejitev in sugestij predstavijo svoje izkušnje, mnenja in predloge, kar je pomembno prispevalo k poglobitvi razumevanja izkušenj udeležencev. Pomembno dodano vrednost predstavlja tudi mednarodna primerjava ureditve dela in vloge razrednika, saj je omogočila prepoznavanje razlik in podobnosti v praksah med državami.

Ključna omejitev študije izhaja iz načina zbiranja podatkov. Le-to je bilo namreč izvedeno po metodi samo-izbora – tako na ravni šol (ravnateljev oziroma vodstev šole) kot tudi na ravni učiteljev, učencev in nato še na ravni staršev, posledično pa izbor enot v vzorec ni slučajen. Poleg tega je bil vprašalnik za razrednike razmeroma obsežen, kar je lahko povzročilo obremenitev udeležencev in morebiten upad natančnosti pri izpolnjevanju oz. prenehanje z odgovarjanjem in posledično manj številčen vzorec.

Med omejitve študije lahko štejemo omejeno število fokusnih skupin s strokovnimi delavci v osnovnih in srednjih šolah, saj smo zaradi omejenih razpoložljivih virov izvedli le dve fokusni skupini. Večje število fokusnih skupin bi omogočilo še boljši vpogled v raznolike izkušnje in izzive, s katerimi se soočajo razredniki, ter osvetlitev njihovega dela z različnih perspektiv. Prav tako bi dodano vrednost raziskavi prinesla izvedba fokusne skupine, v katero bi bili hkrati vključeni razredniki, učenci in starši, saj bi nam to omogočilo celovitejše razumevanje medsebojnih odnosov, pričakovanj in izzivov, povezanih z oddelčno skupnostjo.

## PRIPOROČILA

To poglavje poudarja priporočila, oblikovana na podlagi analize pravnih, strokovnih in empiričnih izhodišč o delu razrednikov v osnovnih in srednjih šolah. Namen priporočil je prispevati k nadaljnjemu razvoju sistemskih rešitev in krepitvi strokovne vloge razrednika kot ključnega dejavnika kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela.

### **Analiza pravnih in strokovnih podlag, ki usmerjajo delo razrednika, ter poznavanja in upoštevanja teh podlag**

***Cilj 1: Analizirati poznavanje in upoštevanje pravnih in strokovnih podlag (zakonov, pravilnikov in strokovnih dokumentov), ki usmerjajo delo razrednika. Na tej podlagi preučiti, kako razredniki upoštevajo formalni in strokovni okvir pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji svojega dela.***

Kljub aktualnim posodobitvam zakonodaje se zdi, da je vloga osnovnošolskega razrednika v zakonodaji precej nesistematično opredeljena, na ravni srednješolskega izobraževanja pa so razrednik in njegove naloge omenjene le v različnih pravilnikih, v zakonih, ki so specifično vezani na raven srednješolskega izobraževanja (Zakon o gimnazijah (2024) in Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2024)), pa ne. Zato predlagamo, da se v zakonodajo smiselno doda oz. dopolni člen, ki bi vlogo razrednika opredelil bolj celovito in sistematično.

Dodatni ukrepi na ravni zakonodaje in pravilnikov pa so lahko:

- Prilagoditev učnih obveznosti razrednika in krepitev razredništva kot posebne strokovne funkcije s posebnimi kompetencami, ki bi jih razredniki pridobili tako v začetnem izobraževanju kot tudi v sklopu dodatnega usposabljanja in izobraževanja kot obveznem delu profesionalnega razvoja učitelja.
- Ker ima razrednik pomembno povezovalno vlogo, bi morale biti iz tega izhajajoče naloge dodatno opredeljene tako na ravni sodelovanja med različnimi akterji znotraj šole (vodstvo, šolska svetovalna služba, oddelčni učiteljski zbor), kot tudi na ravni sodelovanja s starši otrok ter zunanjimi ustanovami. Z določenimi spremembami aktualnega Zakona o OŠ (2025) namreč na pleča razrednika polagamo tudi naloge, ki niso dovolj oz. ustrezno administrativno opredeljene (sum v primeru lažnega opravičila staršev, postopek vzgojnega delovanja), razredniki pa morda za tovrstne naloge niti niso dovolj strokovno usposobljeni.
- V luči skrbi za participacijo učencev je razrednik tisti, ki mora skrbeti za vključenost učencev v različne procese odločanja o življenju in delu v šoli, kar v trenutni zakonodajni rešitvi ni eksplicitno navedeno.
- Aktualne spremembe Zakona o OŠ (2025) na ravni vzgojnega delovanja šolam nalagajo spremenjene naloge. Vzgojno delovanje je po novem del letnega

načrta šole, v pravilih šolskega reda pa morajo šole opredeliti kar nekaj določil, ki zahtevajo tudi poenotenje na ravni učiteljskega zbora. Zato menimo, da bi bilo dobro, da ministrstvo pripravi izobraževanja o ustreznih načinih priprave šolskih dokumentov, kot je to storilo v času, ko so šole morale oblikovati vzgojne načrte.

Podobno ugotavljamo tudi za srednješolske razrednike, kjer pa bi bilo smiselno vlogo razrednika diferencirati tudi glede na različne srednješolske izobraževalne programe (nižje poklicno izobraževanje, poklicno in strokovno izobraževanje ter gimnazije) in glede na deleže dijakov z različnimi statusi v različnih izobraževalnih programih. Npr. delež dijakov s posebnimi potrebami je višji v poklicnih programih kot v splošno izobraževalnih, kar po eni strani pomeni povečano pozornost razrednika na individualne potrebe dijaka, po drugi strani pa takšna heterogenost zahteva tudi njegovo dodatno usposobljenost.

Na osnovi analize anketnega vprašalnika za razrednike smo ugotovili še, da razredniki bolj poznajo interne šolske dokumente kot systemske, Programske smernice ... (2005) pa poznajo v najmanjši meri. V prihodnje bi torej bilo treba ne le posodobiti dokumente, temveč tudi poskrbeti za ustrezno seznanjenost razrednikov z njimi v sklopu različnih usposabljanj, tudi specifično vezanih na razredništvo. K temu pa bi lahko pripomogla tudi ustrezna promocija ključnih strokovnih gradiv na temo razredništva in skrb za to, da tudi vodstvo šole poskrbi, da njihovi razredniki ustrezno poznajo tako systemsko šolske kot tudi ostale dokumente, ki usmerjajo njihovo delo.

### **Sodelovanje razrednikov pri pripravi temeljnih institucionalnih (šolskih) dokumentov**

***Cilj 2: Analizirati sodelovanje razrednikov pri pripravi temeljnih institucionalnih (šolskih) dokumentov, t. j. razvojnega načrta, letnega delovnega načrta šole in vzgojnega načrta in (samoevalvacijskih) poročil o uresničevanju.***

Na podlagi odgovorov udeležencev iz fokusnih skupin smo ugotovili, da razredniki v osnovnih in srednjih šolah niso osrednji akterji pri pripravi institucionalnih dokumentov, a ti so ponekod kot člani kolektiva kljub temu pomembni soustvarjalci teh dokumentov. V okviru teh ugotovitev smo oblikovali nekaj priporočil:

- Razrednike je smiselno še bolj sistematično vključiti v različne šolske time (npr. razvojni tim, tim za kakovost), ki pripravljajo institucionalne dokumente.
- Razrednike vključiti v vse faze priprave dokumentov, zlasti v fazo samoevalvacije, saj razpolagajo s pomembnimi informacijami o dogajanju v oddelkih in sodelovanju s starši. To omogoča redno refleksijo in evalvacijo razredniškega dela in vključitev njihovih ugotovitev v šolske dokumente, npr. v letni delovni načrt in v razvojni načrt.

- Vodstva šol naj razrednikom zagotovijo aktivno vlogo pri strateškem načrtovanju in oblikovanju razvojnih in drugih institucionalnih dokumentov, saj kot kažejo rezultati študije, ravnatelji in tudi drugi akterji od razrednikov pričakujejo, da je ena njihovih pomembnih nalog skrb za zakonitost postopkov, ki pa se naslanja ravno na poznavanje tako sistemskih kot internih dokumentov, ki urejajo delo na šoli.

### Vloga in naloge razrednikov ter medsebojna pričakovanja

***Cilj 3: Ugotoviti pričakovanja razrednikov do lastne vloge in do učencev/dijakov, oddelčnega učiteljskega zbora, vodstva šole, staršev in šolske svetovalne službe ter ravno tako pričakovanja in stališča vseh teh deležnikov do razrednikov.***

### Vloga razrednikov s perspektive njih samih in ostalih deležnikov

Z razredniki je potrebno razjasnjevati, v čem vse je njihova vloga in da ta ni zgolj v opravljanju administrativnih nalog in spremljanju učnega uspeha učencev oz. dijakov. Predvsem je pomembno, da razredniki ob skrbi za razvijanje dobrih medsebojnih odnosov z učenci, vzpostavljanje zaupnega odnosa s svojimi učenci in dobrobiti posameznih učencev prevzamejo tudi skrb za oblikovanje oddelčne skupnosti – za razvijanje kakovostnih medsebojnih odnosov, večje tolerantnosti, spoštljive komunikacije, razumevanja in podpore med samimi učenci. Da se razredniki s svojimi učenci sploh lahko povežejo in z njimi skupaj razvijajo oddelčno skupnost ter za kakovostno opravljanje vloge razrednika, je potrebno:

- Na šolah organizirati aktivnosti, ki so namenjene medsebojnemu spoznavanju in vzpostavljanju pristnih odnosov, še posebej, ko razrednik prevzame določen oddelek.
- Za delo v oddelčni skupnosti sistematizirati eno šolsko uro na teden ter tega ne prepuščati organizacijskim spretnostim in možnostim posamezne šole.
- Pripraviti smernice za izvedbo ur oddelčne skupnosti in nabor tem, ki jih lahko obravnavajo, a je potrebno izbiro tematike vedno znova prilagajati potrebam učencev oz. dijakov in aktualnim izzivom, s katerimi se srečujejo v oddelku in na šoli.
- Podpreti in organizirati timsko načrtovanje in/ali izvajanje ur oddelčne skupnosti med samimi učitelji v sodelovanju s šolsko svetovalno službo.
- Razrednike razbremeniti določenih administrativnih obveznosti, saj kakovostno opravljanje vloge razrednika zahteva od razrednikov veliko dodatnega dela in angažmaja.
- Poskrbeti za mentoriranje novih razrednikov na sistemski ravni, smiselno pa je tudi uvajanje novih razrednikov na način sorazredništva, kjer to ni le črka na papirju, temveč se razrednik začetnik ob izkušenem mentorju uvaja v delo in postopoma prevzema določene naloge.

- Omogočiti intervizije in/ali supervizije, ko (manj in bolj izkušeni) razredniki lahko skupaj obravnavajo določene problemske situacije iz prakse, ki so jim v izziv; predpostavljamo, da bodo pri svojem profesionalnem delu vedno znova naleteli na situacije, ki jim bodo v izziv, saj je šola prostor, kjer se srečujejo, povezujejo, delujejo in sodelujejo učenci, starši in strokovni delavci, ki so si zelo različni po svojem znanju, zmožnostih, osebnostnih lastnostih, vrednotah, pričakovanjih, itd.

### **Naloge razrednikov s perspektive njih samih in ostalih deležnikov**

V raziskavi smo ugotovili, da je opravljanje nalog razrednika časovno razpršeno, saj presega ure oddelčne skupnosti in posega v ure rednega pouka in preostali delovni čas učiteljev razrednikov. Čeprav je razumljivo, da se razredniki prožno odzivajo na aktualne potrebe, ki se pojavljajo pri vodenju oddelka. Naloge, ki so jih različni udeleženci ocenili kot pomembne, se v veliki meri tičejo vzpostavljanja kakovostnih in profesionalnih medosebnih odnosov. Prav tako se je pokazalo, da je vodenje oddelčnega učiteljskega zbora naloga, ki je izvedena v najmanjši meri. Na osnovi teh in ostalih ugotovitev o nalogah razrednikov podajamo nekaj priporočil:

- Razrednikom omogočiti več časa, da se načrtno in celostno ukvarja z oddelčno skupnostjo, kar bi zagotovili s sistematiziranjem vsaj ene šolske ure na teden za vse ravni izobraževanja in z razbremenitvijo administrativnih nalog.
- Podpreti razrednike pri razvoju njihovih spretnosti za kakovostne medosebne odnose, in to na različne, že predhodno omenjene načine: z različnimi programi usposabljanja, s supervizijsko podporo, z možnostjo timskega sodelovanja ipd.
- Pregledati in posodobiti vlogo ter pomen vodenja oddelčnega učiteljskega zbora, da je to bolje prilagojeno dejanskim možnostim, da se izpelje v praksi.

### **Spremembe v delu razrednika v zadnjih desetih letih**

Ugotovitev raziskave je, da razredniki danes delujejo v bistveno bolj kompleksnem okolju kot pred desetletjem, kjer se njihove naloge in odgovornosti nenehno prilagajajo novim izzivom. Med največjimi izzivi izstopajo sodelovanje s starši, vzgojno delovanje v šolah, raznolikost učencev/dijakov, naraščajoče administrativne obremenitve in tudi ugled učiteljskega poklica. Podatki nakazujejo na dinamičen razvoj vloge razrednika v šolskem prostoru, ki mu bo treba v prihodnje nameniti več strokovne pozornosti.

Na podlagi ugotovitev o delu razrednikov v zadnjem desetletju podajamo nekaj priporočil, ki jih je smiselno razdeliti na tri ravni:

- Mikro raven: Zajema priporočila, ki so usmerjena na individualno raven razrednikov kot posameznikov ali skupine. Treba je upoštevati individualne potrebe razrednikov, kot so krepitev strokovne avtonomije razrednikov, razvoj mentorstva in strokovne podpore za razrednike na začetku kariere (razredniki

začetniki) ter pomen in krepitev usposabljanja in izobraževanja ter nadaljnega profesionalnega razvoja razrednikov (tudi tu posebna pozornost razrednikom začetnikom). Našteto lahko poveča zadovoljstvo z delom, zmanjša fluktuacijo kadra in prispeva k izboljšanju strokovne avtonomije ter zmanjšanju občutka osamljenosti v poklicu.

- Mezo raven: Vključuje priporočila, ki so usmerjena na spremembe na institucionalni oz. organizacijski ravni delovnih mest. Izpostavimo vlaganje v podporne mreže (krepitev svetovalne službe, timskega dela v šoli ipd.), sodelovanje in komunikacijo, povezovanje razrednikov na šoli in med šolami, organizacijske spremembe na delovnih mestih (npr. sodelovanje pri vodenju šole in delovne pogoje ter prilagoditve in spremembe učnih in delovnih procesov). Pomembna je tudi jasna opredelitev nalog razrednikov in ureditev pogojev dela. Posebna pozornost velja razrednikom začetnikom.
- Makro raven: Vključuje priporočila, ki so usmerjena na sistemske spremembe. Treba je razvijati in izvajati politike, ki spodbujajo dolgoročno trajnost poklica učitelja/ razrednika, vključno s prilagoditvami v kariernih poteh učiteljev/razrednikov in podporo njihovem stalnemu profesionalnemu razvoju. Prav tako je pomembno, da se vzpostavijo mehanizmi za boljše razumevanje in zadovoljevanje specifičnih potreb različnih generacij učiteljev/razrednikov, kar lahko vključuje fleksibilne kariere, možnosti začasnih prekinitev in ponovnih vstopov v poklic/funkcije ter podporo za učitelje, ki se soočajo s (pre)obremenitvami, stresom in z izgorelostjo.

## **Zadovoljstvo z delom razrednika in medsebojna pričakovanja**

### **Zadovoljstvo ravnateljev z delom razrednika in pričakovanja med razredniki, vodstvom šole in svetovalnimi delavci**

Na osnovi ugotovitev o zadovoljstvu z delom razrednika in medsebojnih pričakovanjih razrednikov, ravnateljev in svetovalnih delavcev izpostavljamo naslednja priporočila za zagotavljanje strokovnega dela razrednikov in njihovega nadaljnega profesionalnega razvoja:

- Posodobitev nacionalnih smernic za delo oddelčne skupnosti in razrednika (Programske smernice, 2005), kjer se opredeli naloge, pristojnosti razrednika, tudi v odnosu do drugih strokovnih služb – šolske svetovalne službe in vodstva šole.
- Vedno znova je potrebno razjasnjevati medsebojna pričakovanja vseh deležnikov in jasno opredeliti vloge, naloge in odgovornost razrednikov, ravnateljev in svetovalnih delavcev.
- Spodbujati, da se sprotno sodelovanje in dogovori v šoli dopolnijo z letnim, razvojnim načrtovanjem, kar bo zmanjšalo razlike v razumevanju vlog, pričakovanj ipd. med razredniki in drugimi strokovnimi delavci, npr. šolskimi svetovalnimi delavci.

- Zagotoviti ustrezno ponudbo programov stalnega strokovnega usposabljanja za razrednike, zlasti na področju vodenja oddelka, komunikacije in sodelovanja s starši ter zakonodaje.
- Potrebni so programi skupnega usposabljanja strokovnih delavcev – razviti izobraževanja za razrednike in svetovalne delavce z vidika komunikacije in načrtovanja dela.
- Sistemsko urediti in zagotoviti mentorstvo oz. mentorski program za nove ali manj izkušene razrednike z vključitvijo izkušenih kolegov.
- Na sistemskem nivoju uvesti sorazredništvo, ki omogoča, da se določene zadolžitve razrednikov porazdelijo in jih s tem razbremenijo. Hkrati sorazredništvo omogoča razbremenitev tudi s tem, da je omogočeno timsko sodelovanje ob soočanju s številnimi nalogami in izzivi, s katerimi se srečujejo razredniki pri svojem delu.
- Spodbujanje sodelovalne kulture in sodelovalnega vodenja v šolah z razvojem timskega dela med razredniki, učitelji, šolsko svetovalno službo in vodstvom.
- Krepitev vzgojnega, preventivno-razvojnega dela – povečati delež skupinskega dela in oddelčnih razvojno-preventivnih dejavnosti.
- Zagotoviti dodatne časovne in kadrovske vire za razredniško delo (npr. za administrativne naloge).

### **Zadovoljstvo staršev z delom razrednika in medsebojna pričakovanja**

Čeprav so starši večinsko izrazili visoko stopnjo zadovoljstva z razrednikom svojega otroka, ostaja visok tudi delež staršev (28,2 %), ki so z razrednikom svojega otroka prej nezadovoljni kot zadovoljni. Nezadovoljstvo so utemeljevali z različnimi vidiki razrednikovega dela (nestrokovnost v odnosu, neustrezna komunikacija in podpora otrokom, vzpostavljanje medsebojnega zaupanja, neustrezna informiranost, negativne osebnostne lastnosti in neusposobljenost učitelja), zato je smiselno v prihodnje tem vidikom namenjati dodatno pozornost tako z vidika ustreznih sistemskih opredelitev odgovornosti razrednika kot tudi z vidika ustrezne podpore v obliki začetnega in nadaljnega usposabljanja razrednikov za opravljanje svojega dela.

Nekoliko manj pa so bili razredniki in starši poenoteni v medsebojnih pričakovanjih, kar so pokazale že predhodne raziskave. To ponovno potrjuje, da je treba nenehno usklajevati medsebojne predstave in pričakovanja ter pozornost nameniti tudi razumevanju enakovrednega partnerstva med razredniki in starši. Razredniki, morda še bolj kot učitelji na splošno, morajo svojo vlogo razumeti predvsem v strokovnem smislu, česar od staršev, kar je bilo izpostavljeno že na več mestih, ne moremo pričakovati. Oboji, tako starši kot razredniki, pa prispevajo pomemben del k vzgoji in izobraževanju otrok in mladostnikov.

## **Zadovoljstvo učencev z delom razrednika in medsebojna pričakovanja**

Učenci in dijaki, udeleženi v raziskavi, so izrazili raznolike ocene zadovoljstva z njihovimi razredniki. Analiza je pokazala, da so razlogi za zadovoljstvo ali nezadovoljstvo povezani predvsem s tistimi vidiki dela razrednikov, ki se tičejo medosebnega odnosa. Od razrednikov učenci in dijaki pričakujejo spoštljivost, zanesljivost in pravičnost. Predlagamo, da se razrednikom omogoča:

- Kakovostno začetno in nadaljnje usposabljanje na področju komunikacije, vzpostavljanja spoštljivih in enakopravnih odnosov.
- Mentorska podpora v času pripravništva in možnost supervizije ter kolegialne podpore.

## **Medsebojno sodelovanje razrednikov z drugimi akterji v šoli**

### **Medsebojno sodelovanje razrednikov in ravnateljev**

Ugotovitve študije kažejo, da so odnosi med razredniki in ravnatelji večinoma dobri, vendar jih zaznamujejo preobremenjenost, razhajanja v razumevanju vlog ter potreba po učinkovitejšem timskem delu. Na tej podlagi predlagamo naslednje ukrepe za izboljšanje sodelovanja med razredniki in ravnatelji:

- Jasnejša opredelitev vlog in odgovornosti razrednika ter ravnatelja: Pripraviti je treba posodobljene smernice, ki bodo jasno ločile pedagoške, organizacijske in vodstvene naloge obeh vlog ter določile področja skupne odgovornosti.
- Zmanjšanje obremenitev razrednikov: Smiselno bi bilo razmisliti o prerazporeditvi administrativnih in organizacijskih nalog, da bi razredniki in ravnatelji lažje ohranjali čas za pedagoško vodenje in sodelovanje. Predlagamo sistematično zmanjševanje preobremenjenosti z uvedbo administrativne in strokovne podpore ter z digitalizacijo in poenostavitvijo birokratskih postopkov (poročil, evidenc, dopisovanj).
- Krepitev kompetenc za timsko delo in vodenje: Potrebno je okrepiti usposabljanja za timsko delo v šolskih kolektivih, namenjena tako razrednikom kot ravnateljem. V programe stalnega strokovnega izpopolnjevanja je treba vključiti teme, kot so komunikacija in sodelovanje v timu, skupinsko reševanje problemov, vodenje timov, delitev odgovornosti ter razvoj kulture zaupanja in sodelovanja. Priporoča se tudi spodbujanje mentorskih oblik učenja in izmenjava dobrih praks znotraj regijskih mrež šol.
- Spodbujanje sodelovalne in kolegialne kulture: Pomembno je spodbujati kolektivno načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela (timsko pripravo načrtov, skupno evalvacijo, pedagoške posvete). Smiselno je razmisliti o vzpostavitvi aktiva razrednikov kot strokovnega foruma, kjer bi se obravnavali izzivi sodelovanja, komunikacije in strokovne podpore.

## **Medsebojno sodelovanje razrednikov in šolske svetovalne službe**

Čeprav večina razrednikov in svetovalnih delavcev medsebojno sodelovanje ocenjuje pozitivno, rezultati razkrivajo pomembne izzive v komunikaciji, razumevanju vlog in porazdelitvi odgovornosti. Na podlagi rezultatov študije predlagamo naslednje ukrepe za izboljšanje sodelovanja med razredniki in šolskimi svetovalnimi delavci:

- Jasnejša opredelitev strokovnih nalog in pristojnosti: Priporočamo posodobitev nacionalnih smernic za delo oddelčne skupnosti in razrednika (Programske smernice, 2005), z jasno opredelitvijo strokovnih nalog razrednikov, z možnostjo prilagoditve glede na značilnosti posamezne šole. Ob tem je pomembno spodbujati skupno načrtovanje in delitev nalog ter pripraviti priporočila o postopnosti ukrepanja ob hkratnem poudarku na strokovni avtonomiji zaposlenih.
- Krepitev sodelovanja in interdisciplinarnega pristopa: Potrebno je spodbujati timsko delo razrednikov, svetovalne službe in učiteljskega zbora pri vzgojnem, preventivnem in razvojnem delovanju. Predlagamo oblikovanje modelov timskega partnerstva za obravnavo kompleksnih situacij v oddelku ali šoli ter razmislek o uvedbi modela sorazredništva. Pokaže se, da so potrebni različni vidiki podpore svetovalne službe glede na šolsko raven.
- Krepitev usposabljanja in profesionalnega razvoja razrednikov: Predlagamo uvedbo obveznih programov začetnega usposabljanja za nove razrednike ter nadaljnjih programov strokovnega izpopolnjevanja (teme: delo z ranljivimi skupinami, preventivno delovanje, krizne situacije, sodelovanje s starši, restorativni pristopi). Poleg tega predlagamo vzpostavitev sistema redne supervizije in intervizije, sorazredništva ter okrepitev mentorskih oblik podpore v šoli.
- Sistemska usmeritev v pedagoško, razvojno in preventivno vlogo svetovalne službe: Potrebna je kadrovska in strokovna okrepitev svetovalnih delavcev, da se prepreči njihova prekomerna usmerjenost v krizno in kurativno delo. Predlagamo vzpostavitev *razvojnega središča* v šoli, usmerjenega v pedagoško-razvojno delo, skupnostno povezovanje in preventivo.

## **Medsebojno sodelovanje razrednikov in staršev ter doživljanje staršev s perspektive razrednikov**

Čeprav je medsebojno sodelovanje razrednikov in staršev v večini pozitivno, je doživljanje staršev po oceni razrednikov neenotno in tudi negativno.

Na podlagi tega predlagamo naslednje ukrepe:

- Jasnejša opredelitev meja sodelovanja med šolo in starši: Pripraviti je treba smernice ali kodeks sodelovanja med šolo in domom, ki bosta jasno določila:
  - katere oblike sodelovanja so zaželeni in podporne,
  - kje se začne poseganje v strokovno avtonomijo učiteljev.

- Razvoj kakovostnih programov za starše: Glede na raznolikost staršev in otrok bi bilo treba sistematično preveriti in uskladiti ponudbo strokovnih izobraževanj za starše. Na nacionalni ravni je smiselno vzpostaviti sistem programov za starševstvo, temelječ na preverjenih strokovnih pristopih, ter omogočiti finančno podporo šolam, ki staršem ponujajo izobraževalne delavnice in predavanja.
- Vzpostavitev prakse tristranskih pogovorov (učitelj–starš–učenec): Ti pogovori dokazano prispevajo k večji odgovornosti učencev in manjšemu številu vedenjskih težav (gl. Grafenauer Ekart, 2024).
- Sistematična podpora razrednikom: Potrebno je razviti usposabljanja za razrednike na temo sodelovanja s starši, komunikacije in reševanja konfliktov (glede na specifikke osnovnih in srednjih šol). Na ravni šole naj se vzpostavijo aktivni razrednikov z aktivno vlogo svetovalne službe, na nacionalni ravni pa strokovna mreža podpore razrednikom.
- Sistematično raziskovanje sodelovanja med šolo in starši: Predlagamo izvedbo nacionalne raziskave o doživljanju sodelovanja z obeh strani, s poudarkom na tem, kaj razredniki zaznavajo kot oviro in kaj starši razumejo kot podporo. Rezultate bi bilo treba uporabiti pri oblikovanju nacionalnih priporočil in programov usposabljanja.

### **Sodelovanje razrednikov in učencev**

Študija kaže, da ima večina učencev in dijakov z razredniki dobre odnose, vendar skoraj tretjina pogoša možnost individualnih pogovorov, kar kaže na potrebo po več priložnostih za osebni stik in podporo. Zato predlagamo:

- Spodbujanje odprtega dialoga: Razredniki naj učencem omogočajo redne priložnosti za pogovor – v obliki pogovornih ur, skupinskih razprav ali svetovalnih srečanj. Predlagamo usposabljanje razrednikov za vodenje (svetovalnih) pogovorov z učenci. Del usposabljanja je treba nameniti tudi usposabljanju razrednikov za prepoznavanje učencev, ki potrebujejo individualni pogovor ali dodatno podporo, ter jim zagotovijo varno okolje za izražanje.
- Krepitev participacije učencev: Spodbuja naj se aktivno vključevanje učencev in dijakov v oblikovanje pravil, načrtovanje dejavnosti in soodločanje o vprašanih oddelčne in šolske skupnosti. Smiselno je tudi vzpostavljanje prakse tristranskih pogovorov (učitelj–starš–učenec).

## Pogostost, vsebine in način izvedbe ur oddelčnih skupnosti in pogovornih ur za učence in učenke

### ***Cilj 4: Analizirati pogostosti, vsebine in način izvedbe ur oddelčnih skupnosti (razrednih ur) in pogovornih ur za učence in učenke.***

Podatki o umeščenosti ur oddelčne skupnosti v urnik kažejo, da več kot polovica šol v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju ur oddelčne skupnosti v praksi ne umešča v urnik. Ure oddelčne skupnosti predstavljajo priložnost za vzpostavljanje pozitivne oddelčne klime in razvijanje socialnih ter komunikacijskih spretnosti otrok. Učencem omogočajo aktivno participacijo in povezovanje z vrstniki, kar spodbuja njihovo socialno in čustveno kompetentnost. Zato predlagamo, da se ure oddelčne skupnosti umestijo v urnik že prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, kjer formalno (v predmetniku osnovne šole) niso določene.

Podatki, pridobljeni s strani učencev in dijakov kažejo na to, da so mnogim učencem in dijakom ure oddelčne skupnosti všeč, obstaja pa pomemben delež (44,2 %), ki v zvezi z njimi nimajo posebnega mnenja. Mnogi pa so izrazili pripravljenost, da bi se udeležili dejavnosti pri urah oddelčne skupnosti, ki zajemajo pogovore in medsebojno sodelovanje pri različnih aktivnostih. Predlagamo sledeče:

- Povečati ozaveščenost razrednikov o pomenu aktivnega vključevanja učencev in dijakov v delovanje oddelčne skupnosti.
- V programe začetnega in nadaljnega usposabljanja za razrednike vključiti vsebine, ki pomagajo razrednikom pri vodenju in oblikovanju skupine.

Ugotovitve pričujoče raziskave potrjujejo ugotovitve prejšnjih raziskav (Gregorčič Mrvar idr., 2020), da je razvojna naravnost delovanja šol, učiteljev in svetovalne službe pomanjkljiva. Razvojna naravnost vključuje skupno načrtovanje, izvajanje in evalvacijo vseh akterjev raznolikih dejavnosti na ravni šole in oddelkov. Manj pogosta praksa skupnega dela in sodelovanja kaže na potrebo po večji integraciji svetovalnih delavcev v procesno načrtovanje dela oddelčne skupnosti, kar se še vedno kaže kot ključen izziv v sodelovanju med razredniki/učitelji in svetovalno službo.

## Pogoji in izzivi kakovostnega opravljanja nalog razrednika

### ***Cilj 5: Ugotoviti mnenja razrednikov o potrebnih pogojih za kakovostno opravljanje nalog razrednika in težavah oz. izzivih, s katerimi se soočajo pri svojem delu.***

Na osnovni rezultatov raziskave lahko oblikujemo nekaj osnovnih priporočil, ki se nanašajo na pogoje za kakovostno opravljanje nalog razrednika in težavah oz. izzivih, s katerimi se soočajo pri svojem delu.

- Časovni in organizacijski pogoji: na urniku naj bo dovolj priložnosti za delo z oddelčno skupnostjo, razrednikom pa naj bo omogočena določena pedagoška razbremenitev oz. dodatne stimulacije razrednikov v obliki plačila oz. podobno.
- Obremenjenost in motivacija učiteljev za opravljanje nalog razrednika: zaradi nekoliko drugačnih nalog razrednika v osnovni kot v srednji šoli je obremenjenost razrednikov v osnovni šoli še nekoliko večja. Zagotovo je treba na sistemski ravni spodbujati različna usposabljanja za razrednike, tako za tiste, ki so na začetku svoje karijerne poti, kot tudi za ostale. Ugotavljamo, da je trenutno to bolj v domeni posameznega učitelja in njegove lastne angažiranosti za udeležbo na usposabljanjih, ki so povezana tudi z vprašanji razredništva.
- Raven šole kot ustanove: smiselno je, da vodstvo razvija in podpira šolske aktivne za razredništvo, v katere je smiselno vključiti tudi šolsko svetovalno službo. Za razrednike, ki se s to nalogo srečujejo prvič, je pomembno organizirati mentorsko podporo, tudi sorazredništvo itd.

### **Usposobljenost razrednikov ter potrebe po izobraževanju in usposabljanju za opravljanje nalog razrednika**

#### ***Cilj 6: Ugotoviti, katere kompetence potrebujejo razredniki za uspešno opravljanje svojega dela. Ali obstajajo kakšne specifične razlike za delo razrednika v 1., 2. in 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju ter v srednješolskem izobraževanju?***

Na osnovni rezultatov raziskave lahko oblikujemo nekaj osnovnih priporočil:

- Na osnovi ugotovitev raziskave predlagamo posebno usposabljanje za delo razrednika. Smiselno naj bo vključeno v osnovni pedagoški študij (vsaj kot izbirni predmet oz. preko vključevanja določenih vsebin znotraj drugih študijskih predmetov). Potrebno je tudi, da je usposabljanje razrednikov del programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. Razrednike je treba spodbujati k vključevanju ter podpreti (tudi finančno) njihovo udeležbo na teh seminarjih.
- Na osnovi (samo)evalvacije na ravni inštitucije in sprotne refleksije dela razrednika (na individualni ravni) je treba prepoznati področja, kjer razredniki potrebujejo dodatno usposabljanje in ustrezno podporo.
- Razredniki navajajo, da še posebej potrebujejo znanje za delo s posameznimi učenci (še bolj izrazita je ta potreba pri razrednikih v višjih razredih osnovne šole in v srednji šoli), za organizacijo in izvajanje delavnic za učence na aktualne teme, aktivnega vključevanja učencev v načrtovanje in izvajanje dela oddelčne skupnosti ter pri oblikovanju oddelčne skupnosti.
- Razredniki (še posebno osnovnošolski) potrebujejo ustrezno znanje za izrekanje vzgojnih ukrepov. Vsi pa usposobljenost za reševanje učno-vzgojnih problemov v oddelku, vzpostavljanje sodelovanja z drugimi deležniki: za

vodenje oddelčnega učiteljskega zbora ali drugih strokovnih timov, za sodelovanje v strokovnih timih za delo z učenci z različnimi status ter za vzpostavljanje sodelovanja z ustanovami in posamezniki v lokalni skupnosti.

- Smiselno je razmisliti o različnih modulih za posamezna področja, kjer razredniki potrebujejo dodatno usposabljanje (kot so npr. delo s posameznimi učenci z različnimi individualiziranimi programi, s posameznimi učenci ob konfliktnih situacijah ali disciplinskih vprašanjih, obravnava aktualnih tem, ki zadevajo življenje učencev oziroma dijakov ipd.).
- Okrepiti je treba delo mentorjev v času pripravnštva in posebno pozornost nameniti tudi področju dela razrednika.
- Nenehno spodbujanje sodelovanja znotraj šole, med učitelji razredniki predstavlja pomemben segment oblikovanja in krepitev kulture učeče se skupnosti, ki predstavlja svojevrstno podporo razrednikom pri bolj kakovostnem opravljanju njihovih nalog. Pomembna je povezanost vseh strokovnih delavcev na šoli (posebej pomembno je sodelovanje s šolsko svetovalno službo) v podpori razrednikom glede na specifične potrebe, ki se kažejo glede na osnovno in srednjo šolo ali glede na vzgojno-izobraževalno obdobje na ravni osnovnošolskega izobraževanja.
- Med razredniki je dragoceno tudi spodbujanje t.i. »kritičnega prijateljstva«, kjer so si v oporo in pomoč pri refleksiji svojega dela, v delitvi informacij in virov znanja; posebno dragocen je kolega kot sogovornik pri iskanju najbolj ustreznih rešitev.
- Na ravni šole je treba omogočati in spodbujati možnost izvajanja supervizije/intervizije za razrednike.
- Smiselno je razmisliti tudi o sistemskem uvajanju sorazrednika (nadomestnega razrednika), ki je lahko sogovornik razredniku, s katerim v sodelovanju lahko bolj kakovostno skrbita za oddelek učencev in si ustrezno porazdelita delo; potrebno pa je to delo tudi ustrezno finančno in časovno ovrednotiti/nagraditi.

### **Primeri dobrih praks, nalog in normativnih ureditev vloge razrednika in drugih sorodnih profilov v mednarodnem prostoru**

#### ***Cilj 7: Identificirati primere dobrih praks, nalog in normativnih ureditev vloge razrednika in drugih sorodnih profilov v mednarodnem prostoru.***

Praks iz drugih držav neposredno ne moremo prenašati, ker je uspešnost prenosa praks odvisna od podobnosti med konteksti in načina, kako akterji nove rešitve razumejo in sprejemajo. Kljub temu je učenje od drugih mogoče, sploh v našem primeru, kjer gre za dokajšnje podobnosti med konteksti (Avstrija, Češka). Lekcija, ki jo tu lahko dobimo, je:

- da je smiselno strokovna prizadevanja usmerjati bolj v strokovno podporo razredniku in manj v formalizacijo in regulacijo njegovih vlog in nalog. K temu

- prispevajo tudi strokovne publikacije (revije in priročniki), ki obravnavajo posamezne vidike razrednikovega dela in so prostor za delitev idej in izkušenj.
- Vzgojno vodenje oddelka je povsod strokovno zahtevna naloga, a najbolj opredeljuje bistvo razrednikovega dela in mora imeti prednost pred drugimi nalogami razrednika.

### **SKLEP – KLJUČNI Poudarki Priporočil**

Razrednik ima osrednjo vlogo pri vzgojno-izobraževalnem delu šole, zato je nujno njegovo strokovno, organizacijsko in sistemsko opolnomočenje. Rezultati evalvacijske študije kažejo, da razredniki delujejo v vse bolj kompleksnih pogojih, zato na podlagi zgoraj navedenih priporočil poudarjamo naslednje ključne usmeritve:

- **Sistemska ureditev vloge razrednika** – v formalnem okviru (zakonodaji) in strokovnem dokumentu (smernice) je treba vlogo razrednika celoviteje opredeliti, jo diferencirati glede na raven in program izobraževanja ter tako na ravni sodelovanja med različnimi akterji znotraj šole (vodstvo, šolska svetovalna služba, oddelčni učiteljski zbor), kot tudi na ravni sodelovanja s starši otrok ter zunanjimi ustanovami. Opredeliti jo je treba kot posebno strokovno vlogo v šoli z jasno določenimi kompetencami, pristojnostmi in odgovornostmi.
- Za delo v oddelčni skupnosti **sistematizirati eno šolsko uro na teden** za vse ravni in programe izobraževanja ter tega ne pustiti organizacijskim spretnostim in možnostim posamezne šole.
- V prihodnje bi torej bilo treba ne le **posodobiti strokovne dokumente za delo razrednikov**, temveč tudi poskrbeti za ustrezno seznanitev razrednikov z njimi v sklopu različnih usposabljanj, specifično vezanih na razredništvo.
- **Organizacijska podpora in bolj sistematično vključevanje razrednikov v različne šolske time ter v strateško načrtovanje** – razrednike je treba vključevati v pripravo in evalvacijo ključnih šolskih dokumentov (razvojni in letni delovni načrt), saj predstavljajo pomemben vir informacij o delovanju oddelkov.
- **Časovna, kadrovska in administrativna razbremenitev** – potrebno je zagotoviti ustrezne pogoje za kakovostno razredniško delo, vključno z dodatnimi urami, administrativno podporo in možnostjo timskega dela (sorazredništvo, mentorski programi, aktivni razrednikov).
- **Krepitev sodelovanja in timske kulture** – spodbuditi je treba partnersko sodelovanje med razredniki, vodstvom šole, svetovalnimi delavci, učitelji in starši, z jasnimi vlogami, dogovorjenimi postopki ter večjo medsebojno podporo. V luči skrbi za participacijo učencev je razrednik tisti, ki mora skrbeti za vključenost učencev v različne procese odločanja o življenju in delu v šoli, kar v trenutni zakonodajni rešitvi ni eksplicitno navedeno.
- **Razvojno-preventivna usmeritev** – razredništvo je treba razumeti kot razvojno in preventivno funkcijo, usmerjeno v dobrobit učencev in dijakov, gradnjo pozitivne oddelčne klime in kulture, participacijo učencev ter

spodbujanje njihovega osebnega in socialnega razvoja. Tu so razrednikom pomembni sogovorniki šolski svetovalci delavci.

- **Skrb za začetno izobraževanje in nadaljnji, stalni profesionalni in karierni razvoj razrednikov** – usposabljanja za razredniško delo morajo postati sistemski del začetnega in nadaljnega izobraževanja učiteljev, s poudarkom na komunikaciji, sodelovanju s starši, delu z oddelčno skupnostjo ter vodenju in refleksiji. Zagotoviti je treba ustrezno strokovno podporo v šoli in izven nje.
- **Skrb za nove razrednike** – sistemsko je treba zagotoviti mentorstvo, da se razredniki na začetku kariere lažje vključijo in razvijejo strokovno identiteto.
- Skrbeti za razvoj in izvajanje politik, ki **spodbujajo dolgoročno trajnost poklica učitelja/ razrednika**. Prav tako pa je pomembno, da se vzpostavijo mehanizmi za boljše razumevanje in zadovoljevanje specifičnih potreb različnih generacij učiteljev/razrednikov, kar lahko vključuje fleksibilne kariere, možnosti začasnih prekinitev in ponovnih vstopov v poklic/funkcije ter podporo za učitelje, ki se soočajo s (pre)obremenitvami, stresom in z izgorelostjo.

## ZAKLJUČEK

Razrednik ima ključno vlogo v šolskem prostoru, saj neposredno povezuje učence, starše, učitelje, svetovalno službo in vodstvo šole ter soustvarja pogoje za kakovostno VI okolje in optimalni razvoj ter učenje učencev oz. dijakov. V vlogi razrednika se najbolj organsko povezuje celotno vzgojno-izobraževalno delo na šoli, saj razrednik spremlja akademski razvoj učencev oziroma dijakov, je osredni dejavnik pri vodenju vzgojo-disciplinskih postopkov, skrbi za klimo in kulturo odnosov v oddelku in posledično tudi na šoli, spodbuja učence oziroma dijake k participaciji pri sprejemanju dogovorov o pravilih sobivanja v oddelku in na šoli, organizira pogovore o aktualnih temah, povezanih z bivanjskimi vprašanji učencev oziroma dijakov ipd. Ugotovitve evalvacijske študije kažejo, da razredniki delujejo v vse bolj kompleksnem in zahtevnem okolju, zato je nujno, da se njihova vloga sistemsko, strokovno in organizacijsko okrepi.

Vlogo razrednika vidimo kot posebno strokovno vlogo v šoli z jasno opredeljenimi kompetencami, pristojnostmi in pogoji dela. Potrebno je zagotoviti časovno in administrativno razbremenitev razrednikov, jih vključevati v strateško načrtovanje šolskega razvoja ter jim omogočiti stalno strokovno izpopolnjevanje na področjih komunikacije, sodelovanja s starši, vodenja oddelčne skupnosti in preventivnega delovanja itd.

Posebno pozornost je treba nameniti mentoriranju in strokovni podpori razrednikom, razvoju sodelovalne kulture znotraj šolskih kolektivov ter krepitvi partnerskega sodelovanja med razredniki, vodstvom, šolsko svetovalno službo, učitelji in starši. Pri tem pa je treba nenehno skrbeti za aktivno vključenost učencev oziroma dijakov v različne procese odločanja o življenju in delu v šoli.

Na sistemski ravni je smiselno razmisliti o uvedbi sorazredništva, rednih supervizij in strokovnih aktivov razrednikov, ki bi zagotavljali kontinuirano strokovno podporo in izmenjavo dobrih praks.

Le z načrtnim in medsebojno podpirajočim pristopom bo razredništvo tudi v prihodnje ostalo eden ključnih dejavnikov kakovostnega in vključujočega vzgojno-izobraževalnega sistema.

## LITERATURA IN VIRI

*Australian Professional Standards for Teachers*. (2018). NSW Education Standards Authority. [www.educationstandards.nsw.edu.au](http://www.educationstandards.nsw.edu.au)

Atanasoska, T. in Proyer, M. (2018). On the brink of education: Experiences of refugees beyond the age of compulsory education in Austria. *European Educational Research Journal*, 17(2), 271–289.

Ažman, T. (2006). *Učinkovitost supervizijske pomoči šolskega pedagoga razrednikom: doktorska disertacija*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Ažman, T. (2008). Učinkovitost supervizijske pomoči šolskega pedagoga razrednikom. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 100–119.

Ažman, T. (2012). *Sodobni razrednik: priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Barr, J. J. (2016). Developing a Positive Classroom Climate. *IDEA Paper*, # 61. [https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/PaperIDEA\\_61.pdf](https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/PaperIDEA_61.pdf)

Bečaj, J. (1990). *Problem velikih pričakovanj in učiteljeve odgovornosti*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, 52(1), 32–44.

Bezić, T. (2008). Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 60–80.

Bezić, T. (2016). Kako so šolski svetovalni delavci ocenili osnutek predloga posodobitev Programskih smernic za delo svetovalne službe na področju osebnega in socialnega razvoja ter karijerne orientacije. *Šolsko svetovalno delo*, 20(1/2), 24–32.

Bezić, T. (2018). Zaključki devetnajste konference Prispevki strok za svetovalno delo v praksi. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, 23. in 24. avgust 2018. *Šolsko svetovalno delo*, 22(2), 28–36.

Bezljaj, M. (2025) Iskanje alternative izobraževanju po meri gospodarstva me navdaja z upanjem (Intervju s K. Kristjanssonom). *Sobotna priloga dela*.

<https://www.delo.si/sobotna-priloga/iskanje-alternative-izobrazevanju-po-meri-gospodarstva-me-navdaja-z-upanjem>

Biesta, G. (2014). *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere*. Heidelberg: Springer.

Bingham, C. in Sidorkin, A. M. (ur.) (2004). *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang.

Bizjak, C. (2014). Vizija delovanja svetovalne službe in kompetence za svetovalno delo v aktualnih družbenih razmerah in prihodnosti: zapisnik z okrogle mize (Celje, 11. 4. 2014). *Šolsko svetovalno delo*, 18(3/4), 49–55.

Blašítková, L. (2021). Creating a positive elementary school climate based on cooperation between the form teacher, headmaster and social pedagogue. *Sociální pedagogika | Social Education*, 9(1), 36–53.

Bogdan Zupančič, A. in Gavriloski Tretjak, M. (2023). Pomanjkanje učiteljev in ukrepi za zagotavljanje kadra v kontekstu reforme vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 74(4), 75–114.

Bregar, M. (2013). *Naloge razrednika v osnovni šoli in usposobljenost učiteljev za to vlogo*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=202894&lang=slv>

*Cambridge Teachers Standards* (2019). UCLES. <https://www.cambridgeinternational.org/Images/466465-cambridge-teacher-standards.pdf>

Charteris, J. in Thomas, E. (2017). Uncovering 'Unwelcome Truths' through Student Voice: Teacher Inquiry into Agency and Student Assessment Literacy. *Teaching Education*, 28(2), 162–177. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10476210.2016.1229291?journalCode=cted20>

Clark, M. A. in Amatea, E. S. (2004). Teacher Perceptions and Expectations of School Counselor Contributions: Implications for Program Planning and Training. *Professional School Counseling*, 8(2), 132–140.

Čepić, R., Kalin, J. in Šteh, B. (2019). Poklicni razvoj učiteljev: kontekst, perspektive in izzivi = Teachers' professional development: Context, perspectives, and challenges. V: J. Kalin (ur.) in R. Čepić (ur.), *Poklicni razvoj učiteljev: ugled in transverzalne kompetence = Teacher' professional development: status and transversal competencies*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete; Reka:

Pedagoška fakulteta Univerze na Reki, str. 21-45, 133-158.  
<https://doi.org/10.4312/9789610601951>

Egan, K. (2009). *Zgodovina pedagoške zmote. Naša progresivistična dediščina od Herbarta Spencerja do Johna Deweya in Jeana Piageta*. Ljubljana: Krtina.

Ermenc, K. S. (2018). *Uvod v primerjalno pedagogiko*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Ermenc, K. S. in Mikulec, B. (ur.). (2019) *Building inclusive communities through education and learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

Ertürk, R. (2022). The Relationship between School Administrators' Supportive Behaviors and Teachers' Job Satisfaction and Subjective Well-Being. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 184–195.  
<https://doi.org/10.33200/ijcer.956667>

Eryilmaz, N., Kennedy, A. I., Strietholt, R. in Johansson, S. (2025). Teacher job satisfaction: International evidence on the role of school working conditions and teacher characteristics. *Studies in Educational Evaluation*, 86.  
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101474>

European Commission (2014). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/publications/supporting-teacher-competence-development-better-learning-outcomes>

Fan, W., Williams, C. M. in Corkin, D. M. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: the effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools*, 48(6), 632–647. <https://doi.org/10.1002/pits.20579>

Forte, A. M. in Flores, M. A. (2013). Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 91–105.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2013.76379191-105>

Fullan, M. in Edwards, M. (2022). *Spirit work and the science of collaboration*. Thousand Oaks: Corwin, AASA.

Fullan, M. in Hargreaves, A. (2000). *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Furedi, F. (2016). *Zapravljeno: zakaj šola ne izobražuje več*. Ljubljana: Krtina.

Grafenauer Ekart, Ž. (2024). *Sodelovanje med šolo in domom s posebnim poudarkom na vlogi učenca: doktorska disertacija*.

Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarić, M. in Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Šarić, M. in Šteh, B. (2021). Soočanje svetovalnih delavk in delavcev v vzgojno-izobraževalnih ustanovah z epidemijo covid-19. *Sodobna pedagogika*, 72(posebna št.), 150–167.

Gregorčič Mrvar, P. in Kalin, J. (ur.) (2022). *Sodobni pogledi in izzivi v vzgojno-izobraževalnem in svetovalnem delu: prispevki ob jubileju Metoda Resmana*. Ljubljana: Založba Univerze.

Gregorčič Mrvar, P. in Kalin, J. (2023). Vloga šolske svetovalne službe pri razvijanju oddelčne in šolske skupnosti. *Sodobna pedagogika*, 74(4), 56–74.

Gregorčič Mrvar, P., Mažgon, J. in Makovec Radovan, D. (2021). Pomen poklicne in karijerne orientacije v osnovni in srednji šoli. *Šolsko svetovalno delo*, 25(2), 3–13.

Gregorčič Mrvar, P. in Resman, M. (2019). Vloga pedagoga kot šolskega svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalni ustanovi. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 10–23.

Gregorčič Mrvar, P. in Šteh, B. (2022). Sodelovanje med šolskimi svetovalnimi delavci, ravnatelji in učitelji za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo: kaj smo se naučili v razmerah epidemije covid-19?. V: P. Gregorčič Mrvar in J. Kalin (ur.). *Sodobni pogledi in izzivi v vzgojno-izobraževalnem in svetovalnem delu : prispevki ob jubileju Metoda Resmana*. Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani, str. 89–107.

Hamre, B. K. in Pianta, R.C. (2007). Learning opportunities in pre-school and early elementary classrooms. V: Pianta, R., Cox, M. in Snow, E. (ur.). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Baltimore: Brookes, str. 49–84.

*Handbook on Restorative Justice Programmes* (2006). New York: United Nations. [https://www.unodc.org/pdf/criminal\\_justice/Handbook\\_on\\_Restorative\\_Justice\\_Programmes.pdf](https://www.unodc.org/pdf/criminal_justice/Handbook_on_Restorative_Justice_Programmes.pdf)

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.

- Hirschy, A. S. in Wilson, M. E. (2001). The sociology of the classroom and its influence on *student learning*. *Peabody Journal of Education*, 77(3), 85–100.
- Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involment*. London and New York: Cassell.
- Ihmeideh, F., AlFlasi, M., Al-Maadadi, F., Coughlin, C. in Al-Thani, T. (2020). Perspectives of family–school relationships in Qatar based on Epstein’s model of six types of parent involvement. *Early Years*, 40(2), 188-204. DOI: 10.1080/09575146.2018.1438374
- Jennings, P. A., in Greenberg M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, M., Pucelj, V., Zupanič, T., Koprivnikar, H., Drev, A., Korošec, A., Žlavs, K. in Peternelj, V. (2021). *Neenakosti v zdravju in z zdravjem povezanimi vedenji med mladostniki v času pandemije covida-19*. Ljubljana: NIJZ. <https://nijz.si/publikacije/neenakosti-v-zdravju-in-z-zdravjem-povezanimi-vedenji-med-mladostniki-v-casu-pandemije-covida-19/>
- Jeznik, K. in Gregorčič Mrvar, P. (2022). The hidden curriculum from the perspective of school counsellors in Slovenia. *Pedagogika*, 148(4), 5-26. DOI: 10.15823/p.2022.148.1
- Jeznik, K., Šarić, M. in Gregorčič Mrvar, P. (2023). Collaboration of the school counselling service with parents during the Covid-19 pandemic. *Sodobna pedagogika*, 74(3), 167–182.
- Jeznik, K in Šarić, M. (2022). Povezovanje šolske svetovalne službe z učenci, starši in zunanji ustanovami. V: P. Gregorčič Mrvar in J. Kalin (ur.). *Sodobni pogledi in izzivi v vzgojno-izobraževalnem in svetovalnem delu : prispevki ob jubileju Metoda Resmana*. Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani, str. 109–122.
- Johnson, D. I. (2009). Connected classroom climate: A validity study. *Communication Research Reports*, 26(2), 146–157.
- Kalin, J. (1999). *Razredništvo v poklicni socializaciji gimnazijskega razrednika: doktorska disertacija*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kalin, J. (2001). Pogledi na razrednikovo delo in vloge razrednika. *Sodobna pedagogika*, 52(1), 8–31.

Kalin, J. (2004a). Sodelovanje učitelja in razrednika s svetovalno službo. *Šolsko svetovalno delo*, 9(3/4), 27–32.

Kalin, J. (2004b). Učiteljev profesionalni razvoj in kultura učeče se organizacije. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 55(3), 25–36.

Kalin, J. (2008). Partnerstvo učiteljev in staršev z vidika zagotavljanja boljše učne uspešnosti učencev. *Sodobna pedagogika*, 59(5), 10–28.

Kalin, J. (2019). Vloga pedagoga pri sodelovanju z razredniki in oddelčno skupnostjo. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 70–86.

Kalin, J. (2022). Pomembnost dela razrednika in svetovalnega delavca v oddelčni skupnosti. V: P. Gregorčič Mrvar in J. Kalin (ur.). *Sodobni pogledi in izzivi v vzgojno-izobraževalnem in svetovalnem delu : prispevki ob jubileju Metoda Resmana*. Ljubljana: Založba Univerze, str. 67–88.

Kalin, J., Ermenc, K. S. in Mažgon, J. (2021). Izzivi vodenja šole v času izrednih razmer. *Sodobna pedagogika*, 72(posebna št.), 130–149.

Kalin, J., Govekar Okoliš, J., Mažgon, J., Mrvar, P., Resman, M. in Šteh, B. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Kiswarday, V. (2013). Analiza koncepta rezilientnosti v kontekstu vzgoje in izobraževanja. *Andragoška spoznanja*, 19(3), 46–64.

Kodele, T. (2017). *Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav: doktorska disertacija*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kodele, T. in Lesar, I. (2015). Ali formalni in strokovni dokumenti s področja šolstva spodbujajo participacijo učencev? *Sodobna pedagogika*, 66(3), 36–51.

Kodele, T. in Lesar, I. (2023). The school counsellors about participation of pupils with learning difficulties. *Sodobna pedagogika*, 74(4), 195–214.

*Koliko učenci in učenke v času epidemije COVID-19 in šolanja na daljavo doživljajo stres in kako se spoprijemajo z njim?* (2021). [https://isainstitut.si/isa/wp-content/uploads/2021/01/Koliko-uc%CC%8Cenci-OS%CC%8C-doz%CC%8Civljajo-stres-v-c%CC%8Casu-epidemije-in-s%CC%8Colanja-na-daljavo\\_Poroc%CC%8Cilo.Pdf](https://isainstitut.si/isa/wp-content/uploads/2021/01/Koliko-uc%CC%8Cenci-OS%CC%8C-doz%CC%8Civljajo-stres-v-c%CC%8Casu-epidemije-in-s%CC%8Colanja-na-daljavo_Poroc%CC%8Cilo.Pdf)

*Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju* (2007). [http://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/kon-cept\\_viz\\_nad\\_srednje\\_marec\\_07.pdf](http://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/kon-cept_viz_nad_srednje_marec_07.pdf)

Košir, K. (2013). *Socialni odnosi v šoli*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta in Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.

Košir, K., Pečjak, S., Kroflič, R., Kozina, A., Jeznik, K., Erjavec, A., Stožir Curk, B., Kolenko, M. in Klemenčič Mirazchijski, E. (2023). *Sistematična podpora socialnemu in čustvenemu učenju ter vzgojnemu delovanju v šoli*. Partnerstvo KPVIS. Skupina za osnovno šolo. Neobjavljeno gradivo.

Košir, K., Špes, T., Horvat, M., Kozina, A., Kranjec, E., Pečjak, S., Peras, I., Pirc, T., Pivec, T., Usenik, J. in Zorjan, S. (2024). *Priročnik za načrtovanje krepitve vključujoče razredne in šolske klime ter preprečevanja in odzivanja na medvrstniško nasilje v osnovni šoli*. Maribor: Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba.

Kovač Šebart, M., Krek, J. in Vogrinc, J. (2006). O vzgojni zasnovi v javnih osnovnih šolah – kaj pokažejo empirični podatki. *Sodobna pedagogika*, 57(5), 22–42.

Kozina, A. (ur.) (2022). *Pozitivni razvoj mladih v Sloveniji: razvojne poti v kontekstu migracij*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-347-9.pdf>

Kroflič, R. (2015). Kje se v partnerstvu med vrtcem/šolo in družino znajde otrok/mladostnik? *Vzgoja in izobraževanje*, 46(4-5), 5–12.

Kroflič, R. (2019). Koncepti odzivanja na nasilje med ničelno toleranco in restorativnostjo. *Šolsko polje*, 30(1–2), 9–27.

Kroflič, R. (2020). Prosvetna politika in vzgoja v času pandemije. *Sodobna pedagogika*, 71(4), 28–41.

Kroflič, R. (2022). Izzivi skupnostnih pristopov k vzgoji in izobraževanju v času neoliberalnih politik in pandemije covida-19. V: V: P. Gregorčič Mrvar in J. Kalin (ur.). *Sodobni pogledi in izzivi v vzgojno-izobraževalnem in svetovalnem delu: prispevki ob jubileju Metoda Resmana*. Ljubljana: Založba Univerze, str. 53-65.

Kroflič, R., Mažgon, J., Klarič, T., Jeznik, K., Štirn Janota, P., Štirn Koren, D., Vončina Vodeb, V., Ermenc, K. S., Lenič, Š., Makovec, D., Rutar, V. in Peček, M. (2009). *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?* Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Landis, J. R. in Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. DOI: 10.2307/2529310

Lesar, I. (2020). Katera vzgojna paradigma najbolje podpira uresničevanje inkluzivnosti?. V: R. Kroflič, T. Vidmar in K. S. Ermenc (ur.). *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 145-164.

Lesar, I. in Rugelj, D. (2012). Zakaj vključevati vrstniško mediacijo v (osnovne) šole? *Sodobna pedagogika*, 63(2), 52–67.

Lewis, L. L., Kim, Y. A. in Bey, J. A. (2011). Teaching practices and strategies to involve innercity parents at home and in the school. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(1), 221–234.

Lieberman, A. (2012). Learning about professional communities. V: C. Day (ur.). *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, str. 469–475.

Loudova, I. (2013). Communication of School and Family in Relation to the Form Teacher. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 651–657.

Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schüler, J., Wegner, M. in Keller, R. (2022). School principals' social support and teachers' basic need satisfaction: The mediating role of job demands and job resources. *Social Psychology of Education*, 25(6), 1545-1562. 10.1007/s11218-022-09730-6

Martin, J., Sugarman, J. in McNamara, J. (2000). *Models of classroom management. Principles, practices and critical considerations*. Calgary, Canada: Detselig Enterprises Ltd.

Martins, da Cruz M., Capucha, L. in Sebastião, J. (ur.) (2019). *School Autonomy Organization and Performance in Europe*. [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/19965/1/EBOOK\\_School%20Autonomy%20Organization%20and%20Performance%20in%20Europe\\_VF.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/19965/1/EBOOK_School%20Autonomy%20Organization%20and%20Performance%20in%20Europe_VF.pdf)

Marzano, R. J. (2003). *What works in schools. Translating Research in Action*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Medveš, Z. (2018). Šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem. *Šol-sko svetovalno delo*, 22(2), 4–19.

Medveš, Z. (2022). Zakaj umirajo dobre pedagoške ideje? : ob 80. jubileju prof. dr. Metoda Resmana. *Sodobna pedagogika*, 73(2), 87–113.

Medveš, Z. (2024). S šolsko reformo od empiristične h komunikacijski pedagogiki. V: M., Ule (ur.) *Kakšno šolo v prelomnih časih?* Ljubljana: Založba FDV, str. 83–139.

Mikuš Kos, A. (2024). *Pomoč otrokom in mladostnikom v duševnih stiskah*. Radovljica: Didakta.

Mithans, M. in Ivanuš Grmek, M. (2018). Participacija učencev in sooblikovanje učee se skupnosti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 16(3), 61–80.

Morrill, R. (2003). Denmark: Lessons for American Principals and Teachers? *Phi Delta Kappa International*, 84(6), 460–463.

Mrvar, P. in Šteh, B. (2011), The importance of varied experiences of parents, teachers and counsellors in establishing quality mutual cooperation. V: J. Bergland Holen in A. Phillips (ur), *Studies in education from diverse contexts*. Grand Forks: College of Education and Human Development, University of North Dakota, str. 109-137.

Muršak, J., Javrh, P. in Kalin, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. (Razprave FF). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

*Nacionalni program vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033: Predlog* (2024). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje.  
<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Nacionalni-program-vzgoje-in-izobrazevanja-za-obdobje-2023-2033-predlog.pdf>

*Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli* (1999).  
[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program\\_drugo/Odkrivanje\\_in\\_delo\\_z\\_nadarjenimi\\_ucenci.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf)

OECD. (2016). *Country Background Report – Denmark OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools*. KORA Danish Institute for Local and Regional Government Research.

Olsen, A. A., in Huang, F. L. (2018). Teacher job satisfaction by principal support and teacher cooperation: Results from the Schools and Staffing Survey. *Education Policy Analysis Archives*, 27(11). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4174>

*Operacionalizacija koncepta odkrivanja in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli* (2009). <http://www.osagpostojna.si/files/2012/06/operackoncepta.pdf>

Parr, J. in Hawe, E. (2020). Student pedagogic voice in the literacy classroom: a review. *Research Papers in Education*, 37(13), 1–24.

DOI:10.1080/02671522.2020.1864769/10.1080/02671522.2020.1864769

Pečjak, S. (2018). Psihologija v šolskem svetovalnem delu: quo vadis? *Šolsko svetovalno delo*, 22(3), 19–24.

Pečjak, S., Pirc, T. in Košir, K. (2021). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Pečjak, S., Pirc, T., Podlesek, A. in Peklaj, C. (2021). Some predictors of perceived support and proximity in students during COVID-19 distance learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(1), 51–62.

Pečjak, S., Pirc, T., Podlesek, A., in Peklaj, C. (2023). Nekateri dejavniki psihosocialnega blagostanja pri učencih v času šolanja na daljavo med pandemijo covid-19. *Vzgoja in izobraževanje*, 54(1-2), 36–44.

Peklaj, C. in Pečjak, S. (2020). *Psihosocialni odnosi v razredu*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani.

Pianta, R. C. (2006). Classroom management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. V: Evertson, C. M. in Weinstein, C. S. (ur.). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, str. 685–709.

Pirc, T. in Pečjak, S. (2018). Pomen bližine v interakciji med učitelji in dijaki pri pouku slovenščine v gimnaziji. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 49(4), 31–37.

*PISA 2018, Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja* (2019). Ljubljana: Pedagoški inštitut. [https://www.pei.si/wp-content/uploads/2019/12/PISA2018\\_NacionalnoPorocilo.pdf](https://www.pei.si/wp-content/uploads/2019/12/PISA2018_NacionalnoPorocilo.pdf)

Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.

Polak, A. (2015). Timsko delo kot dejavnik oblikovanja sodelovalne šolske kulture. V: T. Taštanoska (ur.). *Zbornik nacionalne konference: Krepitev in evalvacija kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 109–117.

Polak, A. (2020). Spretnosti timskega dela učiteljic in vzgojiteljic v prvem razredu osnovne šole. V: T. Devjak, S. Gaber, S. Berčnik, in V. Tašner (ur.). *"Vsak otrok si zasluži najboljšega učitelja": Cveta Razdevšek Pučko*. 1. izd. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 159–183.

Polak, A. (2024). Prednosti in izzivi interdisciplinarnega timskega dela v svetovalni službi. *Šolsko svetovalno delo*, 28(3), 3–18.

Pont, B., Nusche, D. in Hopkins, D. (Ed.) (2008). *Improving School Leadership. Volume 2: Case Studies on System Leadership*. Pariz: OECD.  
<http://www.oecd.org/education/school/44375122.pdf>

Pont, B., Nusche, D. in Moorman, H. (Ed.) (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Pariz: OECD.  
<http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>

*Predmetnik osnovne šole* (2024).  
[https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Predmetnik-OS/OS-Predmetnik-Vzgojno-izobrazevalnega-programa-osnovne-sole\\_LEKT\\_februar\\_12\\_24.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Predmetnik-OS/OS-Predmetnik-Vzgojno-izobrazevalnega-programa-osnovne-sole_LEKT_februar_12_24.pdf)

*Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah* (2019).  
<https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV13431>

*Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva* (2025).  
<https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV10249>

*Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah* (2018).  
<https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV13441>

*Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode* (2009).  
<https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV9804>

*Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole* (2024).  
<https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV7973>

*Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (2013/24). <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV11583>

*Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju osnovnošolskega izobraževanja* (2008). <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV6096>

*Priporočila o načelih in uresničevanju vzgojnega načrta v osnovni šoli* (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. <https://pedagogika.si/wp-content/uploads/2019/09/JUTRO-VZGOJNI-NACRT-DODATEK.pdf>

*Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih* (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. [https://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/Programske\\_smernice\\_za\\_delo\\_ouz\\_in\\_os.pdf](https://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/Programske_smernice_za_delo_ouz_in_os.pdf)

*Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli* (2008a). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

*Programske smernice. Svetovalna služba v srednji šoli* (2008b). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

*Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja* (2024). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacti/Druzi-konceptualni-dokumenti/Programske-smernice-svetovalnega-dela-v-programih-s-podrocja-vzgoje-in-izobrazevanja.pdf>

Pušnik, M., Žarkovič Adlešič, B. in Bizjak, C. (2000). *Razrednik v osnovni in srednji šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Qvortrup, L. (2016). Capacity building: Data- and research-informed development of schools and teaching practices in Denmark and Norway. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 564–576. DOI:10.1080/02619768.2016.1253675

Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*, 55(posebna izdaja), 52–74.

Resman, M. (2004). Ravnatelj, vodenje in šolski svetovalni delavec. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 2, 7–22.

Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli?. *Sodobna pedagogika*, 56(3), 80–96.

Resman, M. (2007). Vzgojni koncept se uresničuje v oddelkih (Zakaj svetovalno pozornost usmeriti v oddelek). *Sodobna pedagogika*, 58(posebna št.), 122–139.

Resman, M. (2018). Sodelovanje med ravnateljem in šolsko svetovalno službo – priložnost, ki je pedagog ne sme spregledati. *Šolsko svetovalno delo*, 22(3), 28–41.

Resman, M. (2022). Je kaj uporabnega za današnji in prihodnji čas?: o uvajanju šolske svetovalne službe pred 53 leti. V: P. Gregorčič Mrvar in J. Kalin (ur.). *Sodobni pogledi in izzivi v vzgojno-izobraževalnem in svetovalnem delu : prispevki ob jubileju Metoda Resmana*. Ljubljana: Založba Univerze, str. 11–51.

Resman, M. in Gregorčič Mrvar, P. (2013). Svetovalni delavec in učitelj: konceptualna stališča, aktualne potrebe in zadrege. *Šolsko svetovalno delo*, 17(3/4), 7–14.

Rutar, S. (2013). *Poti do participacije otrok v vzgoji*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.

Saevi, T. (2011). Lived Relationality as Fulcrum for Pedagogical–Ethical Practice. *Studies in Philosophy and Education*, 30(5), 455–461.

Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners. Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*. International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en>

*School Autonomy in Europe. Policies and Measures* (2007). Brussels: Eurydice. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/090EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090EN.pdf)

Sidelinger, R. J. in Booth-Butterfield, M. (2010). Co-constructing student involvement: An examination of teacher confirmation and student-to-student connectedness in the college classroom. *Communication Education*, 59(2), 165–184.

Sidorkin, A. (2023) *Pedagogy Of Relation*. New York: Routledge.

Siedersleben, S. (2015). Kooperation in multiprofessionellen Beratungsteams. V: N. Grewe (ur.). *Praxishandbuch Beratung in der Schule*. Köln: Carl Link, str. 419–438.

Sink, C. A. (2008). Elementary school counselors and teachers: Collaborators for higher student achievement. *The Elementary School Journal*, 108(5), 445–458. <https://doi.org/10.1086/589473>

Sink, C. (2011). School-wide responsive services and the value of collaboration. *Professional School Counseling*, 14(3), ii–iv.

Skerritt, C., Brownand, M., O'Hara, J. (2023). Student voice and classroom practice: how students are consulted in contexts without traditions of student voice. *Pedagogy, culture & society*, 31(5), 955–974. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1979086>

Slijepčević, S. D. in Zuković, S. N. (2021). School Counsellor-Teacher Collaboration in Student Counselling. *The New Educational Review*, 63, 237–247. DOI: 10.15804/tner.2021.63.1.19

*Smernice za vključevanje otrok, učencev in dijakov iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem (2024).*

<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Smernice-za-vkljucevanje-otrok.pdf>

*Stališča staršev o šoli, ki jo obiskuje njihov otrok – rezultati PIRLS 2021 (mednarodni vidik).* <https://pirls.splet.arnes.si/2024/10/05/stalisca-starsev-o-soli-ki-jo-obiskuje-njihov-otrok-rezultati-pirls-2021-mednarodni-vidik/>

*Standards of Practice for the Teaching Profession (b. l.).* Ontario College of Teachers. <https://oct.ca/public/professional-standards/standards-of-practice>

Staničić, S. in Resman, M. (2020). *Pedagog u vrtiću, školi i domu.* Zagreb: Znamen.

*Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v RS (2007).* Ljubljana: MŠŠ.

*Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji (2011).*

[http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/projekti/Strategija\\_Romi\\_dopolnitev\\_2011.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_Romi_dopolnitev_2011.pdf)

*Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi (2019).* Zavod RS za šolstvo.

<https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-XEGDH1X5/acaeebaa-1409-4deb-81d3-8bd6e3a3d9a0/PDF>

Šteh, B. (2008). Učitelji in starši v očeh drug drugega pri medsebojnem

»sodelovanju«. *Sodobna pedagogika*, 59(5), 30–50.

<http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-3QK9QV6V>

Šteh, B. in Gregorčič Mrvar, P. (2011). Stališča in pričakovanja učiteljev, svetovalnih delavcev in staršev drug do drugega v kontekstu sodelovanja med šolo in domom. *Psihološka obzorja*, 20(1), 17–41.

[http://psiholoskaobzorja.si/arhiv\\_clanki/2011\\_1/steh\\_mrvar.pdf](http://psiholoskaobzorja.si/arhiv_clanki/2011_1/steh_mrvar.pdf)

Šteh, B. in Kalin, J. (2011). Building Partner Cooperation between Teachers and Parents. *CEPS Journal*, 1(4), 81–101. DOI: <https://doi.org/10.26529/cepsj.407>

Šteh, B. in Kalin, J. (2013). Teachers - parents cooperation in school culture development. V: M. Radovan (ur.) in M. Kościelniak (ur.). *Lifelong learning today: new areas, contexts, practices*. Krakow: Jagiellonian University Press., str. 113–126.

Šteh, B., Kalin, J. in Mažgon, J. (2021). Partnership between teachers and school counsellors for quality learning and work in the community. *International Journal of Cognitive Research in Science, engineering and Education (IJCRSEE)*, 9(2), 147–159. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-2-147-159>

Šteh, B., Mažgon, J. in Gregorčič Mrvar, P. (2023). "Sometimes I really need the school counselling service": some aspects of school counsellor teacher collaboration. *International journal of learning, teaching and educational research*, 22(2), 207–227. <https://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/6643/pdf>, doi: 10.26803/ijlter.22.2.12

Štraus, M. in Magdič, S. (2023). Dobrobit učencev in učenk v Sloveniji – izsledki iz mednarodnih raziskav PIRLS, TIMSS in PISA. *Šolsko svetovalno delo*, 27(2), 3–17. DOI: <https://doi.org/10.59132/ssd/2023/2/3-17>

Štremfel, U., in Lovšin, M. (ur.) (2015). *Karierni ter osebnostni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi*. Pedagoški inštitut in Center RS za poklicno izobraževanje. [http://career.pei.si/wp-content/uploads/sites/4/2015/05/znanstvena\\_monografija\\_CAREER.pdf](http://career.pei.si/wp-content/uploads/sites/4/2015/05/znanstvena_monografija_CAREER.pdf)

TALIS 2018 (2020). *Učitelji in ravnatelji, cenjeni strokovnjaki. Izsledki mednarodne raziskave poučevanja in učenja, TALIS 2018*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <http://talispei.splet.arnes.si/files/2020/03/TALIS18-Ucitelji-in-ravnatelji-cenjени-strokovnjaki.pdf>

TALIS 2018 (2019). *Vseživljensko učenje učiteljev in ravnateljev. Izsledki Mednarodne raziskave poučevanja in učenja, TALIS 2018*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <https://talispei.splet.arnes.si/files/2019/06/Talis-2018-Slovenija.pdf>

TALIS 2024 (2025). *Poučevanje in učenje v Sloveniji in po svetu*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-404-9.pdf>

Tartwijk, J. V., Brekelmans, M. in Wubbels, T. (1998). Students' perceptions of teacher interpersonal style: The front of the classroom as the teacher's stage. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 607–617.

*Teachers' Standards guidance. Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. (2021). GOV.UK: Department for Education. [www.gov.uk/government/publications](http://www.gov.uk/government/publications)

Tesovnik, R. (2016). *Vloga in delo razrednika z vidika učencev in učiteljev - razrednikov: magistrsko delo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

*Učitelji in ravnatelji, cenjeni strokovnjaki : izsledki mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS 2018 (2020)*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.  
<https://talispei.splet.arnes.si/files/2020/03/TALIS18-Ucitelji-in-ravnatelji-cenjeni-strokovnjaki.pdf>

*Učne težave v osnovni šoli: koncept dela (2008)*.  
[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Koncept\\_dela\\_Ucne\\_tezave\\_v\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Koncept_dela_Ucne_tezave_v_OS.pdf)

Ule, M. (2015). Vloga staršev v izobraževalnih potekih otrok v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 66(1), 30–45.

Vogrinc, J. in Krek, J. (2012). *Delovanje svetovalne službe*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Welsh, R., Williams, S., Bryant, K. in Berry, J. (2021). Conceptualization and challenges: examining district and school leadership and schools as learning organizations. *The Learning Organization*, 28(4), 367–382. <https://doi.org/10.1108/TLO-05-2020-0093>

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301.

Wubbels, T. in Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 6–24.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>

Wubbels, T., Brekelmans, M. J. G. in Hoymayers, H. P. (1991). Interpersonal teacher behaviour in the classroom. V: Fraser, B. J. in Walberg, H. (Eds.). *Educational environments* London: Pergamon Press, str. 141–160.

*Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2023)*.  
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>

*Zakon o osnovni šoli (2024)*. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO448>

*Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1-NPB3) (2021)*.  
<https://imss.dz-rs.si/IMiS/ImisAdmin.nsf/ImisnetAgent?OpenAgent&2&DZ-MSS-01/ed832e3b4488c8963421a92553411387890a3e7bac5a8d809bdb6ad2590c71ef>

*Zakon o poklicnih in strokovnih šolah (2024).*  
<https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO4325>

*Zakon o gimnazijah (2024).* <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO450>

Žarkovič-Adlešič B., Benko, A., Krašna, P., Vršič, V., Žitnik, J. in Bačnik, A. (2024).  
*Poročilo o analizi dejavnikov, ki vplivajo na ugled in privlačnost učiteljskega poklica.*  
Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/porocilo-ugled-uciteljskega-poklica.pdf>