

Katja Jeznik, Petra Gregorčič Mrvar

ŠOLSKA SVETOVALNA SLUŽBA V PRIMEŽU PRIKRITEGA KURIKULUMA

IZVLEČEK

Prikriti kurikulum predstavlja različne razsežnosti pedagoškega delovanja. Naša se na (strokovno) znanje, razmerja moči in družbeno-kulturni kontekst, v katerem delujemo. V članku predstavljamo razumevanje prikritega kurikuluma s perspektive šolskih svetovalnih delavcev.¹ Predstavljene so ugotovitve kvalitativne analize intervjujev s 37 šolskimi svetovalnimi delavci. Analizirano je, kaj šolski svetovalni delavci razumejo pod izrazom prikriti kurikulum, kako ga prepoznajo in kako se nanj odzivajo. Rezultati kažejo, da šolski svetovalni delavci poznajo osnovne opredelitve prikritega kurikuluma, bolj poglobljena analiza njihovih odgovorov pa je pokazala, da je to razumevanje pogosto nepopolno in neustrezno. V prihodnje bo treba več pozornosti nameniti prepoznavanju in prisotnosti prikritega kurikuluma, tako v šolah na splošno kot tudi pri delu šolske svetovalne službe.

KLJUČNE BESEDE: šolska svetovalna služba, prikriti kurikulum, učitelji, vzgojno-disciplinske prakse, subjektivne in implicitne teorije

School Counselling Service in the Grip of a Hidden Curriculum

ABSTRACT

The hidden curriculum refers to various dimensions of pedagogical activity that concern (professional) knowledge, power relations and the socio-cultural context in which educators operate. The article presents ways in which school counsellors

1. V besedilu smo zaradi poenostavitve uporabljali izraze v slovnični obliki moškega spola, ki so uporabljeni kot nevtralni in veljajo enakovredno za vse.

understand the hidden curriculum. The findings of qualitative analysis of interviews with 37 school counsellors are presented. Focus is given to how school counsellors understand the term hidden curriculum, recognise and respond to it. While the results revealed that school counsellors know the basic definitions of the hidden curriculum, deeper analysis of their answers showed this understanding is often incomplete and inadequate. In the future, greater attention should be paid to the extent to which the hidden curriculum is recognised and present in both schools generally and the work of the school counselling service.

KEY WORDS: *school counselling service, hidden curriculum, teachers, routine, educational and disciplinary practices, subjective and implicit theories*

1 Uvod²

Šolska svetovalna služba pomembno prispeva k etosu posamezne vzgojno-izobraževalne ustanove. Njene glavne naloge so definirane v *Programskih smernicah za delo svetovalne službe* (Programske smernice ... 2008a, 2008b), ki posameznemu svetovalnemu delavcu prepuščajo, da si znotraj osnovnih področij dela in temeljnih nalog v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo sam izbere prioritete naloge, ki jih prilagaja potrebam vzgojno-izobraževalne ustanove in njenih udeležencev. Tako svetovalna služba prek svoje strokovne avtonomije v veliki meri sooblikuje vrednotno naravnano posamezne vzgojno-izobraževalne ustanove, tako na ravni načrtovanih in zapisanih usmeritev ter uradnega kurikulumu kot tudi na ravni vsega tistega, kar ni zapisano in opredeljeno. S slednjim pomembno definira vsakdan vzgojno-izobraževalnih ustanov ter vpliva na norme in vrednote, ki se jih naučimo v šoli, pa se o njih ne govori niti niso neposredno načrtovane. Gre za fenomen, ki ga pedagoška teorija v najširšem smislu imenuje prikriti kurikulum.³ S proučevanjem tega pojava se je v preteklosti ukvarjalo več avtorjev v tujini (Apple 1990; Gable 2021; Giroux 1978; Jackson 1968; Kentli 2009; Lynch 1989; Öztok 2019; Vallence 1973), pa tudi v Sloveniji (Bida 2012; Jug Došler 2021; Golobič Bergar 2012; Kroflič 2005; Lepičnik - Vodopivec in dr. 2019). V Sloveniji je to področje empirično šibko raziskano, še posebej na področju svetovalnega dela. V prispevku *Prikriti kurikulum s perspektive šolskih svetovalnih delavk v Sloveniji* (izvirnik *The hidden*

2. Članek je rezultat raziskovalnega programa št. P5-0174 Pedagoško-andragoško raziskovanje – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga financira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

3. Prikriti kurikulum je tesno povezan s pojmom ničelni kurikulum, ki se nanaša na to, česar šole ne učijo. Tega v tem besedilu ne tematiziramo.

curriculum from the perspective of school counsellors in Slovenia) (Jeznik in Gregorčič Mrvar 2022) so bili predstavljeni splošni vidiki prikritega kurikuluma, v tem prispevku pa se osredotočamo na vidike, ki so aktualni predvsem na ravni specifičnosti šolskega sistema v Sloveniji. Predstavili bomo analizo 37 intervjujev s šolskimi svetovalnimi delavci, pri čemer nas bo zanimalo, kako šolski svetovalni delavci opredelijo prikriti kurikulum in ali so te opredelitve skladne s teoretskimi opredelitvami, ki jih bomo predstavili v članku. Ker šolski svetovalni delavci ves čas sodelujejo tudi z drugimi pedagoškimi delavci (Gregorčič Mrvar in dr. 2020), bomo analizirali, ali in kako šolski svetovalni delavci fenomen prikritega kurikuluma prepoznavajo pri drugih, pa tudi pri svojem delu. Analizirali bomo tudi, kako se nanj odzivajo.

2 Opredelitev prikritega kurikuluma

Proučevanje prikritega kurikuluma dobi večji zanos v drugi polovici 20. stoletja (Apple 1990; Giroux 1978; Jackson 1968; Lynch 1989; Vallance 1973). Sodobne študije ga proučujejo na različnih ravneh izobraževanja, npr. na ravni visokošolskega izobraževanja (Gable 2021) in tudi v okviru izobraževanja odraslih (Jug Došler 2021) ter v različnih vzgojno-izobraževalnih oblikah, npr. v kontekstu izobraževanja na daljavo (Öztok 2019). V nadaljevanju bomo – podobno kot nekateri drugi avtorji (Skelton 1997; Hozjan 2019) – prikriti kurikulum opredelili skozi štiri pristope: funkcionalizem, kriticizem, liberalizem in postmodernizem.

Pri funkcionalističnem razumevanju prikritega kurikuluma (Skelton 1997; Hozjan 2019) je v ospredju vprašanje, kakšno vlogo imajo šole pri ohranjanju družbenega reda in stabilnosti. Med avtorje, pri katerih je zaznati takšno proučevanje prikritega kurikuluma, spada tudi Jackson (1968). Opredelil ga je kot to, kar učitelji učence učijo, ne da bi se tega zavedali. Gre za interakcije, kulturo šole in razreda, za vrednote, prepričanja in norme, ki se jih učenci naučijo v šoli (ibid.: 17).

Liberalna perspektiva razumevanja prikritega kurikuluma se, v nasprotju s funkcionalistično, osredotoča na sprejete predpostavke in prakse šolskega življenja, ki jih ustvarijo različni šolski akterji, tako pedagoški delavci kot tudi sami učenci. Gre za to, kar je na splošno sprejeto kot nekaj normalnega in se ne postavlja pod vprašaj in premišljuje glede na učinke ter je zato prikrito (Skelton 1997: 179). Gre za rutine, šolska pravila in pravila discipline, razmerja med učenci in učitelji ter iz tega izpeljane vzgojno-disciplinske prakse (Hozjan 2019: 33). V nasprotju s funkcionalistično perspektivo, ki se nanaša na makroprakse odnosov v šoli, je v ospredju mikroraven odnosov.

Kot tretjo Skelton (1997: 181) izpostavi kritično perspektivo proučevanja prikritega kurikuluma, ki se osredotoča na vprašanje, kako šolanje reproducira družbene neenakosti, ki jih lahko zaznamo skozi vsebine (ne)zapisanega kurikuluma, predvsem v smislu reproduciranja določenih predpostavk, navadno povezanih s tematiko spolov in rasami, ki utrjujejo družbene nepravilnosti. Apple je na primer eden izmed avtorjev, ki v svojih knjigah *Šola in oblast* (1982) ter *Ideologija in kurikulum* (1990) opozori na moč kulturne reprodukcije, ki se dogaja skozi vzgojno-izobraževalni sistem.

Skelton (1997) izpostavi tudi nekatere kritike predstavljenih perspektiv proučevanja prikritega kurikuluma. Pri funkcionalistični je v ospredju preveč poenostavljeno razumevanje razmerja med šolo in družbo ter predpostavka o pasivnih učencih, ki nimajo možnosti upora proti takšni družbeni reprodukciji. Glavna kritika liberalistične perspektive je povezana s tem, da z osredotočenostjo na mikroprakse znotraj šole hitro spregledamo reprodukcijo razmerij širše družbe, ki pa se dejansko odvija tudi prek vzgojno-izobraževalnih ustanov. Težava znotraj kritične perspektive je, kot zapiše avtor, predvsem stopnja natančnosti analize vsebin, ki reproducirajo in utrjujejo družbene neenakosti skozi šolski sistem.

Izpostavljene slabosti lahko po oceni Skeltona (ibid.) presežemo skozi postmoderno perspektivo. Nekateri avtorji (ibid.; Jug Došler 2021) v tem kontekstu izhajajo iz Foucaulta, čeprav se sam ni eksplicitno ukvarjal s pojavom prikritega kurikuluma. Pluralnost in razdrobljenost sodobne družbe, ki jo je izpostavljala, postavlja pod vprašaj opisane koncepte prikritega kurikuluma. Foucault je družbene procese in vpetost posameznika v njih celostno analiziral v delu *Nadzorovanje in kaznovanje: nastanek zapora* (Foucault 2004). Primerjal je moč države, ki s subtilnimi oblikami disciplinske moči oblikuje sposobnosti ljudi, vedenje, stališča in znanje o sebi, in sicer do te mere, da se to znanje obravnava kot »resnično«. Vse to pa določa tudi naše strokovno znanje ter vpliva na oblikovanje posameznikovih implicitnih prepričanj in tihega znanja, ki so pomemben vidik odražanja prikritega kurikuluma (Jug Došler 2021; Kroflič 2005).

Prikriti kurikulum lahko torej analiziramo skozi različne razsežnosti, ki se nanašajo na razmerja moči in družbeno-kulturni kontekst, v katerem delujemo (pravila, rutine in vzgojno-disciplinske prakse, struktura materialnega okolja), pa tudi skozi naše (strokovno) znanje, ki vpliva na oblikovanje posameznikovih subjektivnih teorij, implicitnih prepričanj in tihega znanja. V nadaljevanju bomo najprej povzeli pregled objav na temo prikritega kurikuluma v Sloveniji, nato pa se bomo osredotočili na to, kako njegovo razsežnost razumeti na ravni teoretske zasnove dela šolske svetovalne službe.

3 Pregled objav v Sloveniji

Osnovni pregled objav, dostopnih prek podatkovne baze COBISS,⁴ kaže, da so bila v Sloveniji v zadnjih dveh desetletjih, praviloma posamično, proučevana le nekatera področja, ki se v teoretskem smislu nanašajo na prikriti kurikulum. Zadnje obsežnejše delo, *Implicit pedagogy for optimized learning in contemporary education* (Lepičnik - Vodopivec in dr. 2019), je bilo v sodelovanju z nekaterimi znanstveniki iz Slovenije in Hrvaške izdano pred nekaj leti.

S prostorom in materialnim vidikom prikritega kurikulumu sta se v preteklosti na teoretski ravni ukvarjala predvsem Bida (2012) in K. Golobič Bergar (2012), v zadnjem obdobju pa tudi J. Lepičnik - Vodopivec (2019). V središču njenega raziskovalnega zanimanja je bil prostor kot del prikritega kurikulumu v vrtcu. Kroflič (2005) je svoj raziskovalni interes usmeril v proučevanje subjektivnih teorij pri vzgojiteljicah, podobno raziskovalno izhodišče pa najdemo tudi v člankih A. Jug Došler (2017, 2021). Ukvarjala se je z raziskovanjem prikritega kurikulumu v zdravstveno-vzgojnem delu (Jug Došler 2017), nekaj let kasneje pa na ravni izobraževanja odraslih (Jug Došler 2021). M. Batistič Zorec in A. Jug Došler (2016) ter M. Hmelak in J. Lepičnik - Vodopivec (2017) so se v posameznih člankih ukvarjale z dnevno rutino kot vidikom prikritega kurikulumu, kar je bilo eno ključnih izhodišč proučevanja prikritega kurikulumu pred sprejetjem *Kurikuluma za vrtce leta 1999* in po njem. S temi vidiki sta se ukvarjali predvsem E. Bahovec (2003) in M. Batistič Zorec (2003). V. Vendramin (2006) ter R. Šribar in V. Vendramin (2011) izpostavita povezavo med spolom in prikritim kurikulumu.

Sklenemo lahko, da so se avtorji v Sloveniji s fenomenom prikritega kurikulumu ukvarjali predvsem na ravni predšolske vzgoje (Bahovec 2003; Batistič Zorec 2003; Kroflič 2005), manko raziskovalnega zanimanja pa gre zaznati na drugih izobraževalnih ravneh. L. Jančec in J. Lepičnik - Vodopivec (2019) sta na primer nedavno primerjalno proučevali izbrane dejavnike prikritega kurikulumu (empatijska, določene osebnostne lastnosti) pri vzgojiteljicah in učiteljicah na Hrvaškem in v Sloveniji, drugih raziskav na to temo, z izjemo diplomskih in magistrskih del, pa v našem okolju praktično ni bilo. Prav tako nismo zasledili teoretskih razprav in empiričnih raziskav, v katerih bi bil prikriti kurikulum raziskovan z vidika šolskega svetovalnega dela. V nadaljevanju bomo najprej prikazali, zakaj je to tematiko pomembno raziskovati tudi v okviru šolskega svetovalnega dela.

4. V pregled smo vključili doktorske naloge, knjige in znanstvene članke, ne pa tudi diplomskih in magistrskih del.

4 Prikriti kurikulum in šolska svetovalna služba

Formalni okvir delovanja šolske svetovalne službe v Sloveniji je postavljen v *Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2022), kjer je v 67. členu opredeljeno, da v javni vzgojno-izobraževalni ustanovi deluje svetovalna služba, ki svetuje otrokom in mladostnikom, strokovnim delavcem in staršem. S strokovnimi delavci in vodstvom vzgojno-izobraževalnih ustanov sodeluje pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji razvoja ustanov in opravljanju vzgojno-izobraževalnega dela (ibid.). Temeljni konceptualni dokument predstavljajo programske smernice za delo svetovalne službe (Programske smernice ... 2008a, 2008b), ki opredeljujejo, da se svetovalna služba na podlagi svojega strokovnega znanja in na strokovno avtonomni način vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj v vzgojno-izobraževalnih ustanovah.

Pri delu mora svetovalni delavec torej upoštevati dejstvo, da je uslužbenec vzgojno-izobraževalne ustanove, ki ima svoje cilje, naloge, svoj red ter postavlja svoje vrednote, pravila in norme, ki izhajajo tudi iz Programskih smernic (Gregorčič Mrvar in Resman 2018: 197). Do njih se lahko opredeli, v vsakem primeru pa so to merila in smernice za njegovo odločanje, delovanje oziroma ravnanje in sodelovanje z drugimi. Ne more in ne sme jih ignorirati. Ne glede na to pa lahko za slovensko šolsko svetovalno delo ugotovimo, da se uspešno izmika preveliki institucionalizaciji (ibid.; Resman 1999: 208). Šolsko svetovalno delo in svetovalni delavci niso tako regulirani kot učitelji; nimajo svojega urnika, predmetnika in učnega načrta, tako kot ga ima učitelj (ibid.). Programske smernice (2008a, 2008b: 10–11) določajo, da je svetovalna služba v šoli v strokovnem pogledu avtonomna. Vselej, ne glede na mišljenje ali pričakovanja drugih, je dolžna posredovati korektna strokovna mnenja. Ko gre za strokovna vprašanja, o načinih svojega dela odloča sama. Pravico in dolžnost ima odkloniti vse naloge, ki so v nasprotju s strokovnimi načeli dela ali poklicnim etičnim kodeksom (ibid.). Programske smernice posameznemu svetovalnemu delavcu prepuščajo, da si znotraj osnovnih področij dela in temeljnih nalog v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo sam izbere prioritete naloge in skladno s tem oblikuje svoj letni delovni načrt (ibid.).

»Splošnost« in »odprtost« uradnih smernic za delo svetovalne službe ne pomenita, da lahko svetovalni delavec dejavnosti v svetovalni službi ter življenje in delo v šoli prepusti nenačrtovanemu ali spontanemu toku dogodkov, ampak pomenita zahtevo, da operativno strokovno načrtuje svoje delo in v sodelovanju z drugimi stalno reflektira, kako vzpostavlja in vzdržuje ustrezne razmere za varno in hkrati spodbudno vzgojno-izobraževalno okolje (prim. Programske smernice ... 2008a, 2008b).

Formalna izhodišča na področju vzgoje in izobraževanja, strokovne smernice in etični kodeks (Etični kodeks ... 1998) predstavljajo okvir načrtovanja, izvajanja ter evalvacije dela in ravnanja svetovalnega delavca. Opredeljujejo cilje in načela, ne predpisujejo pa v podrobnosti tega, kaj mora strokovnjak v posameznih situacijah narediti (Gregorčič Mrvar in Resman 2018: 199; Resman 1999: 212). Ne gre za absolutne, enoznačne in nespremenljive napotke, ki bi jim bilo treba slepo slediti, so pa osnova, ki omogoča strokovno presojo in ravnanje, ter preprečujejo enostransko, zdravorazumsko in intuitivno ravnanje ter presojo svetovalca. Odločitev, delo in ravnanje svetovalnega delavca naj bi bilo posledica strokovne, moralne in formalno-pravne odločitve, pogojene z značilnostmi konkretnega primera.

Strokovno odločanje in ravnanje pa ima vselej tudi osebno implikacijo. Sprejeta strokovna odločitev in ravnanje sta rezultat premišljanja o strokovno-etičnem ravnanju in osebno-moralnem ocenjevanju situacije oz. ukrepa. Hare (v Cottone 2001: 43) poudarja, da pri vsakodnevnem odločanju, ravnanju in razreševanju dilem pomembno vlogo igra intuitivna raven. Obenem izpostavlja, da sama intuitivnost ni dovolj, da mora biti ta podvržena kritičnemu razmišljanju. Če kot strokovnjak ravnaš samo po intuiciji, pri kateri ni posebnega razmišljanja in primerjanja s strokovnimi kriteriji, se lahko hitro zgodi, da je tvoja odločitev nestrokovna, neetična. V okviru tega se tako znajdejo tiste dejavnosti in ravnanja svetovalnega delavca, ki niso reflektirani ter neposredno načrtovani in predvideni. Običajno je teh dejanj več v manj strukturiranih dejavnostih svetovalne službe (prim. Kroflič 2005: 11). Na delovanje in ravnanje svetovalnega delavca torej vplivajo njegove vrednote, prepričanja, subjektivne teorije, tudi predsodki. V vseh teh kategorijah se odražajo njegove osebne ideologije, vezane na podobo o otrocih, politično/religiozno prepričanje, nazor o delovanju sveta, družbe, človeka in predstave, ki so kulturno pogojene (ibid.). Če te kategorije niso podvržene stalni refleksiji v okviru strokovnih smernic ter vzgojno-izobraževalnih ciljev in načel, lahko del dejavnosti in ravnanj svetovalnega delavca zasedejo nereflektirane ideje, ki pa jih uvrščamo v koncept prikritega kurikulumu.

To je le en vidik prikritega kurikulumu, ki se v šolskem prostoru sicer pojavlja v več razsežnostih, torej na različnih ravneh in v različnih oblikah; tudi to smo med svetovalnimi delavci podrobneje preučevali, kar predstavljamo v nadaljevanju prispevka.

5 Raziskovalna vprašanja in metodološki pristop

Vidiki prikritega kurikuluma s perspektive šolske svetovalne službe so tako pri nas kot v tujini izjemno šibko teoretsko in empirično raziskani (npr. Robinson in Kyle 1982), zato smo se odločili, da v empiričnem delu pozornost namenimo naslednjim raziskovalnim vprašanjem:

- Kaj šolski svetovalni delavci razumejo pod pojmom prikriti kurikulum in kako ga opredeljujejo?
- Katere konkretne primere iz svoje pedagoške prakse prepoznajo kot primere prikritega kurikuluma?
- Kako se odzovejo oz. so se v preteklosti že odzvali na prikriti kurikulum pri svojem delu oz. delu svojih kolegov?

Ker je prikriti kurikulum kompleksen pedagoški fenomen, se zdi njegovo pojavnost med pedagoškimi delavci bolj smiselno raziskovati s kvalitativnimi metodološkimi pristopi. To je v analizi že opravljenih raziskav na temo prikritega kurikuluma ugotovila tudi Jug Došler (2021). Raziskave prikritega kurikuluma so bile praviloma izvedene na manjših vzorcih, ugotovitve pa neposredno povezane s specifikom vzgojno-izobraževalnih ustanov. Za zbiranje podatkov so bili uporabljeni intervjuji, ankete, etnografski zapisi in analiza dokumentacije (prav tam). Ena večjih pomanjkljivosti tako zbranih podatkov je, da jih ne moremo posploševati. Hkrati pa tak pristop k raziskovanju omogoča poglobljen vpogled v razumevanje določenega pojava.

V študijskih letih 2019/20, 2020/21 in 2021/22 smo študente prvega letnika druge stopnje bolonjskega študijskega programa pedagogike na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani pri predmetu Načrtovanje vzgojnega koncepta javne šole povabili, da v sklopu obvezne, 80 ur trajajoče pedagoške prakse opravijo kratek intervju na temo prikritega kurikuluma z mentorji, zaposlenimi v šolski svetovalni službi. Tam so lahko zaposleni različni profili: pedagogi, psihologi, socialni pedagogi, inkluzivni pedagogi idr.

Večina študentov je prakso opravljala v osnovni šoli, nekaj pa tudi v vrtcu in v srednji šoli. Ker nas niso zanimale razlike med svetovalnimi delavci glede na izobrazbeni profil niti glede na stopnjo izobraževanja, kjer so zaposleni, teh podatkov študentje niso posebej zbirali.

V vseh treh študijskih letih je bil del pedagoških ur pri omenjenem predmetu namenjen tako teoretski seznanitvi z različnimi koncepti, ki so jih študenti opazovali v okviru prakse, kot tudi konkretni seznanitvi s tem, kako naj bo izveden intervju s svetovalnimi delavci. Z metodologijo zbiranja in obdelave podatkov pa so študenti seznanjeni tudi v okviru metodološkega predmeta, ki ga imajo v predmetniku študijskega programa. Študenti so bili opozorjeni, da morajo pred

izvedbo intervjuja pridobiti soglasje intervjuvanih za sodelovanje in analizo zbranih podatkov v znanstvene namene, npr. za pisanje znanstvenih prispevkov. V primeru, da oseba s tem ni soglašala, študent intervjuja ni opravil. Opravljene intervjuje so študenti posneli in pripravili prepise, ki so bili oddani ob seminarski nalogi v okviru omenjenega predmeta. Analizirano gradivo je arhivirano pri avtoricah prispevka.

V študijskem letu 2019/20 je intervju opravilo dvanajst študentov, 2020/21 trinajst in še dvanajst v študijskem letu 2021/22.

Odgovore smo analizirali z uporabo tehnik kategorizacije odprtih odgovorov (Vogrinc 2008). V prvi fazi analize smo prebrali odgovore ter jim določili začetne kode in kategorije. Šlo je za kombinacijo deduktivnega in induktivnega pristopa h kategorizaciji. Obsežnejše odgovore smo razdelili v več kategorij. Druga faza analize je bila namenjena vzajemnemu dogovarjanju o končnem seznamu kod in kategorij. V tej fazi sta se avtorici prispevka sestali trikrat in uskladili analizo. V tretji fazi analize smo se osredotočili na štetje izjav, ki smo jih uvrstili v posamezno kategorijo. Zaradi manjšega števila izjav je štetje potekalo ročno. Ob predstavitvi rezultatov smo se posebej osredotočili na vsebinsko veljavnost izjav znotraj posamezne kategorije.

6 Rezultati

6.1 Razumevanje in opredelitev prikritega kurikuluma

Najprej so šolski svetovalni delavci razložili, kaj razumejo pod pojmom prikriti kurikulum. Vprašanje se je glasilo: Prosim, razložite, kaj razumete pod pojmom prikriti kurikulum. Kako bi ga opredelili?

Skoraj vse intervjuvane osebe so podale opredelitev prikritega kurikuluma. Le ena je odgovorila: *Pojma nimam. Sploh ne vem* (18-21/22⁵). Največ, dvaindvajset svetovalnih delavcev (59 %) je odgovorilo, da je prikriti kurikulum nezapisani kurikulum. Izjave, ki smo jih uvrstili v to kategorijo, so bile praviloma kratke in enoznačne: *Če jaz prav razumem, tiste stvari, ki niso nekje uradno zapisane* (12-21/22).

Šestnajst izjav (43 %) smo uvrstili v kategorijo subjektivne teorije, implicitna prepričanja in tiho znanje. Sekundarna analiza izjav je pokazala, da so svetovalni delavci govorili o prepričanjih učiteljev in strokovnih sodelavcev: *Prikriti kurikulum razumem kot vrednote, prepričanja učitelja, ki jih na nezaveden način vnaša v svoje poučevanje* (16-21/22). Med izjavami so bile tudi tri (8 %), v katerih so svetovalni delavci izpostavili prepričanja, ki jih med šolanjem pridobijo učenci:

5. Šifra je sestavljena iz naslednjih podatkov: številka intervjuja in leto izvedbe intervjuja.

Je tiho znanje, ki si ga učenci pridobijo z opazovanjem vsakdanjega življenja na šoli (14-20/21).

Devet izjav (24 %) je bilo vsebinsko bolj kompleksnih in predstavljajo neke vrste premik k bolj vzgojno naravnanim ciljem. To kategorijo smo poimenovali prikriti kurikulum kot vzgojno-disciplinska praksa, prikažemo pa jo lahko z naslednjo izjavo: *Torej odnos med vsemi udeleženci v šolskem procesu. /.../ To bolj izhaja iz človeka kot takega in meni se zdi, da je odnos med učitelji in učenci, odnos med učitelji in starši zelo pomemben del prikritega kurikuluma (19-21/22).*

V šestih izjavah (16 %) je bil prikriti kurikulum povezan z dnevno rutino: *So na primer neuradna pravila in rutina, ki se jih naučijo v šoli (17-21/22).*

V dveh primerih (5 %) je bil odraz prikritega kurikuluma izpostavljen skozi materialno okolje. V enem odgovoru se je razmislek nanašal prav na pomen prostorske umeščenosti šolske svetovalne službe v prostorih šole:

Pred leti smo imeli na šoli v bližini avle prostor, kjer je bila vsak dan med glavnim odmorom in po pouku ena izmed svetovalnih delavk, zaradi nekega problema. Ampak smo čez čas ugotovile, da otroci pridejo raje na upravo, saj je tam še zobozdravnik, kabinet učiteljev za športno vzgojo, svetovalna služba, tajništvo in ostali delavci uprave. Tako ostali sošolci dejansko ne vedo, kam točno grejo, in se učenci počutijo bolj varno (17-19/20).

Trije odgovori (8 %) so bili tako nedorečeni – npr. *Pravzaprav je prikriti kurikulum prisoten vedno pri delu učitelja (112-20/21) –*, da smo jih uvrstili v kategorijo drugo, trije (8 %) pa so nakazali nerazumevanje prikritega kurikuluma. Za ilustracijo dodajamo primer odgovora: *Da bi pa jaz vedela, da bi kdo imel prikrit kurikulum, da bi nekaj sistematično delal, pa ne vem, če sem že kje slišala (15-20/21).*

6.2 Opisi primerov prikritega kurikuluma

Z drugim vprašanjem smo šolske svetovalne delavce prosili za opise konkretnih primerov prikritega kurikuluma, ki jih prepoznava v svoji praksi. Vprašanje se je glasilo: *Ali lahko svojo razlago podkrepite s konkretnim primerom iz vaše pedagoške prakse?*

Več izjav, trinajst (37 %), je odražalo določeno mero nerazumevanja prikritega kurikuluma; eden je npr. kot primer podal naslavljanje tabu tem znotraj šolskega prostora:

Na primer, da bi en učitelj vedel, da je v razredu nekdo, ki je istospolno usmerjen, pa bi potem bila kakšna tema, pa ne bi upal o temu govoriti, ker ne bi vedel, kako naj se v razredu ali do dotičnega dijaka opredeli v zvezi s tem (110-19/20).

Podobno zagato s tem, kaj spada in kaj ne spada pod prikriti kurikulum, razpreta dva primera, ki sta povezana s strahom pedagoških delavcev pred preveč osebnim stikom z učenci in željo po ohranjanju čim nevtralnije pedagoške drže:

Najtežje mi je pri predmetu aktivno državljanstvo, ki ga učim šele nekaj let. S tem ne mislim na predmet in snov na splošno, ampak na druge oblike. Predmet je zasnovan tako, da se na primer veliko pogovarjamo o politiki, tudi o situaciji s pandemijo covid, imamo debate o cepljenju in podobno. /.../ Ob takšnih temah je mnogokrat težko in zelo zahtevno ostati nevtralen. Čez čas, ko te dijaki bolj spoznajo in se te navadijo, pa te tudi oni začnejo spraševati »kaj pa vi mislite, kakšno je pa vaše mnenje o tem ...« (11-21/22).

En primer je bil neposredno povezan s svetovalnim delom:

Tu pa me je najbolj strah, da bi jaz s svojimi prepričanji, ki jih seveda imam, vplivala v svetovalnem odnosu z dijaki. Saj veš, da je zdajle noro. Ogromno jih pride na pogovor, ki je lahko na zelo osebni ravni, in tu se bojim, da včasih preveč razgalim svoja lastna stališča (13-21/22).

En svetovalni delavec je kot primer navedel neverbalno komunikacijo med učitelji in šolskim svetovalnim delavcem: Na primer sestanek učiteljskega zbora, kjer se obravnava določena problematika. Ko nekaj svetujem ali predlagam in nato pogledam določenega učitelja. Že z njegovo držo vem, kaj si on misli. Ali zadevo sprejema ali mu grem na živce (111-20/21).

Spet drugi je izpostavil vodeno dejavnost poklicnega usmerjanja:

Izpeljala sem dan dejavnosti tako, da sem jim »po skrito« predstavila poklice v sklopu poklicne orientacije. Naredili smo kavarno in nevede so spoznali poklic računalničarja, ki je delal cenik na računalniku; poklic natararja, kuharja, blagajnika, čistilca, pomivalca posode. Otroci so se imeli zelo fajn in so se počutili zelo koristne. /.../ Tako so spoznali njim dosegljive poklice, ki jih ponujajo šole v okolišu in kjer oni lahko nadaljujejo izobraževanje (111-20/21).

Eden je kot primer navedel ravnanje učencev:

Mogoče to, da se učenci odpravljajo na wc-je, ki so najbolj odmaknjeni, med predmeti, ki jih vodijo učitelji, ki so najbolj popustljivi. Tam povzročajo razne kršitve, npr. kadijo, prodajajo stvari, uporabljajo mobilne telefone in se snemajo itd. Vedo torej, da na tisto stran šole pedagoški kader redko hodi, ter poznajo učitelje, ki jim dajo dovoljenje za na wc in se ne vrniti dolgo časa nazaj (14-20/21).

V dveh primerih naj bi primer prikritega kurikuluma izhajal iz projektnih aktivnosti šole: *Mi imamo recimo veliko nekih aktivnosti, ki ni nujno, da so interesne*

dejavnosti, ali pa da je karkoli. Jaz bi rekla najbolj enostavno projekti, ki jih imamo ... (I5-20/21). V nekaj primerih je šlo bolj za opis bogatitve pedagoške prakse kot pa za prikriti kurikulum:

Na primer učiteljica slovenščine se zelo dobro pripravi na uro, ima dobro strukturo ure. To ni prikriti kurikulum, to je formalnega značaja. Učitelj slovenščine se mora pripraviti na uro. Ampak potem pa ona vnaša notri elemente humorja, elemente, da razume posameznikove potrebe. /.../ Tisti, ki so hiperaktivni, imajo pri njej v košari žogice, ki jih gredo lahko iskat. Če bi radi kaj počeli, lahko stiskajo tisto med uro. /.../ Meni se torej zdi prikriti kurikulum ta odnos, ki ga vzpostaviš, ta odnos pa pomeni, da spoštuješ otroka, ga pri določenih stvareh obravnavaš enakovredno in enakopravno, čeprav si ti po hierarhiji zgoraj ... (I8-20/21).

Primere, ki so bolj nedvoumno opisovali prikriti kurikulum, smo razvrstili v enake kategorije kot odgovore na prvo vprašanje. Dvanajst izjav (32 %) je odražalo prepoznavo subjektivnih teorij, implicitnih prepričanj in tihega znanja pri učiteljih. V vsebinskem smislu je šlo za različne poudarke. V dveh primerih so se subjektivne teorije nanašale na učence s posebnimi potrebami:

Potem tudi učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, na primer huda disleksija, pa dosegajo lepe ocene in dobre rezultate ob ustrezni podpori. /.../ Težave so pri razmišljanju učiteljev, ki jih smatrajo kot manj uspešne, zaradi stigme. No, pojavi se pa tudi vzkipljivost nad učenci s čustvenimi motnjami, neenako ravnanje z učenci. Če so uspešni, je učitelj prijazen, če ne, pa jih zaničuje (I7-21/22).

V eni izjavi se subjektivne teorije povezujejo z nestrokovnostjo učiteljev: *Učitelj v 8. in 9. razredu je problematičen, ker pri otrocih dejansko išče neznanje. /.../ Imel je hude težave z Bosanci, da so leni ... Moral se je javno opravičiti. Skratka, mislim, da je tega veliko, če se ne zavedaš in o tem ne govoriš. Tudi na nižji stopnji so določene učiteljice ... Ena izmed učiteljic zelo razlikuje med otroci in otroci to čutijo. /.../ Ta učiteljica ima svoje ljubljence, npr. reče otroku: »Ti boš pa mene potolažila, ker me je tvoja sošolka tako ob živce spravila, pridi ljubica in me objemi ...« (I10-21/22).*

Le en svetovalni delavec se osredotoči na lastne subjektivne teorije:

Ves čas mi prihajajo na misel samo primeri v smislu razlik med spoloma. Že to, ko pri mlajših učencih razlagamo, ko imamo primer poklicev, da tipično v moškem spolu povemo tiste poklice, ki so bolj primerni, naj bi bili bolj primerni za moške – recimo voznik avtobusa, ne voznica avtobusa. /.../ Dobro, so tudi drugi predsodki ali pa recimo enakost med družinami, ko

imamo v učbeniku, kako je bil že en izraz, ko smo se vsi zgražali? Mislim, da celo družine in nepopolne družine ali nekaj takega, kar je namigovalo na to, da družina z enim staršem in enim otrokom ni popolna družina (111-21/22).

Osem primerov (22 %) se je nanašalo na dnevno rutino. Navajamo enega: *S pozitivno naravnanim odnosom ter pozdravljanjem ob prihodu in odhodu bodo otroci usvojili, da pri prihodu v vrtec ali če nas kdo obiše v igralnici pozdravimo ter da se ob odhodu poslovimo (19-20/21).*

Še sedem primerov (19 %) pa se je nanašalo na prikriti kurikulum kot vzgojno-disciplinsko prakso, npr.:

V jutranjem krogu, ko imajo otroci priložnost, da povedo svoja doživetja ali kaj že vedo o kakšni temi, o kateri se pogovarjamo, z našim zgledom (način, kako otroke poslušamo, da enakovredno namenimo pozornost vsakemu otroku in da vsakemu damo priložnost ter da otroku, ki ne želi biti izpostavljen, to na pozitiven in primeren način omogočimo) navajamo na poslušanje drug drugega, sodelovanje in na tak način utrjujemo povezanost skupine (19-20/21).

Pet izjav (14 %) je odražalo razumevanje prikritega kurikuluma kot neželenega vzgojnega fenomena. Primer, ki ga želimo izpostaviti:

Prikriti kurikulum vidim v tem, da ena izmed učiteljic vpeljuje kakšne elemente joga v svoje delo. Z joga se po njenem mnenju učenci sprostijo pri pouku. To je že mogoče res, ampak ali je takšna praksa na šoli dopustna? Ne moremo gledati samo učinkov. Z izvajanjem joga na šoli se do nje opredelimo in jo učencem že predstavimo kot dejavnost, ki jo v šoli zagovarjamo, odobravamo – čeprav ni zares versko nevtralna. /.../ Zakaj je lahko joga dovoljena? Joga je za hindujce podobno kot molitev za kristjane (16-19/20).

Čeprav je bilo materialno okolje pri prvem vprašanju omenjeno le v okviru enega odgovora, smo pri navajanju konkretnih primerov v to kategorijo prav tako razvrstili pet izjav (14 %). Navajamo primer: *Ali pa recimo na hodnikih, ko vedno visijo kakšni informativni plakati, ki obveščajo o najrazličnejših dogodkih, ali pa ko razstavimo stvari, ki so jih dijaki sami ustvarili ... to tudi daje neko sporočilo (13-21/22).*

6.3 Načini odzivanja šolske svetovalne službe na prikriti kurikulum

Pomembno je, da svetovalni delavci poznajo in razvijajo tudi različne načine soočanja s pojavom prikritega kurikuluma. Vprašanje se je glasilo: *Kako se sami odzovete oz. ste se v preteklosti že odzvali na prikriti kurikulum pri svojem delu oz. pri delu svojih kolegov?*

Sedemnajst izjav (46 %) smo uvrstili v kategorijo prikriti kurikulum je »danost«, neizogibni del vzgojno-izobraževalne ustanove. Svetovalni delavci so izpostavili spontanost, vseprisotnost in neizogibnost prikritiga kurikuluma: *Je pa nekaj, kar bo vedno obstajalo. Mislim, da to nastane spontano in da bo vedno prisotno. Ne da bi lahko rekli, da pri nas ne bo skritega kurikuluma, to bo vedno (12-20/21).* Eden je ob tem razmišljal, da to ni nujno narobe: *Takšnih praks je veliko. To se dogaja povsod, tudi na drugih šolah. Včasih se pač dogaja, da mogoče delajo nekaj, kar je v nasprotju z nekimi pravilniki. Ampak včasih se mi to niti ne zdi narobe (18-19/20).*

Svetovalni delavci se zavedajo tudi trajnosti osebnih prepričanj in stališč: *Seveda pa jih veliko ostaja nespremenjenih leta in leta (osebna prepričanja je težko spreminjati) (11-20/21).* Eden je razmišljal o prepletenosti uradnega in prikritiga kurikuluma: *Prikriti kurikulum je enakovreden izvedbenemu kurikulumu. Nikakor ga ne moremo ločeno obravnavati ali reči »ta je bolj pomemben kot drugi«. Je pa res, da se v vrtcu ta dva kurikulumata zelo prepletata in ju ne moremo ločeno obravnavati (19-20/21).* Drugi svetovalni delavec neizogibnost prikritiga kurikuluma navezuje na vzgojno-disciplinsko delovanje strokovnih delavcev:

Navezuje se bolj na vzgojo, da je mir v razredu, da se mora roka dvigniti prej, da se kaj pove, da hodijo tiho po hodniku, tega nikjer ne piše v učnem načrtu, pa to vseeno mora biti, saj bi drugače težje vzpostavili red. Že ko pridem v razred, to da vstanejo, jim pomaga, da se umirijo (17-19/20).

Dvaindvajset izjav (59 %) smo po prvi analizi uvrstili v kategorijo strategije zmanjševanja učinkov prikritiga kurikuluma. Odgovori šolskih svetovalnih delavcev so bili podprti z bolj ali manj konkretnimi idejami. S sekundarno analizo odgovorov smo predloge razvrstili v nekaj podkategorij. Največ, to je sedem izjav (19 %), nakazuje usmerjenost svetovalnega delavca na delo z učitelji. Navajamo primer: *Pomoč učiteljem z različnimi predavanji o empatiji, a žal se glavnih to ne dotakne. Zanje porabimo veliko časa in energije in pri nekaterih nismo uspešni. Ozaveščanje učiteljev, predvsem sprejemanje primanjkljajev in drugačnosti (17-21/22).*

Tri izjave (8 %) nakazujejo kompleksnejše strategije, ki vključujejo pogovore z vodstvom, razprave v okviru pedagoških konferenc, tudi študij teoretičnih izhodišč in sodelovanje z zunanjimi strokovnjaki:

Kadar opazimo večje stvari, se z vodstvom odločamo, da imamo neko temo na pedagoški konferenci. Ali naredimo kakšno analizo, povemo teoretična izhodišča o neki stvari ali pa recimo se dobi kakšnega zunanjskega strokovnjaka, saj se ne moreš ti s svojimi kolegi vse dogovoriti (13-20/21).

Dva svetovalna delavca sta se osredotočila na delo z otroki in mladostniki:

Ko pridemo do tega, da moramo otroku nekaj razložiti, je to treba in se ne moremo kar ustaviti in iti mimo, kot da se nič ni zgodilo. Ker na ta način tudi otroka pomiri, mu daš jasno povratno informacijo, ki jo doma morda ne dobi. /.../ Strokovnjaki bodo temu rekli prikriti kurikulum, a meni se zdi, da je to tisto, kar naredi šolo življenjsko (17-20/21).

Le tri izjave (8 %) so usmerjene v delo na sebi kot strokovnem delavcu:

Večinoma o prikritem kurikulumu ne razmišljam, vendar se zavedam, da je ozaveščanje naših vzorcev, navad, prepričanj in vrednot zelo pomembno, tako da sem tekom dela poiskala pomoč na superviziji in tudi na terapiji, ki mi pomaga pri delu. S tem tudi pri sebi ozaveščam, da bi lahko s svojimi prepričanji vplivala na učence (15-21/22).

V sedmih (19 %) splošnejših strategijah za zmanjševanje učinkov prikritega kurikuluma smo kot prevladujočo strategijo identificirali pogovor. Če povzamemo besede enega šolskega svetovalnega delavca: *O raznih takih primerih se pogovarjamo s kolegi in iščemo boljše rešitve, stanje ni samoumevno. Se pravi, da smo pozorni na take primere in reflektiramo naše postopke, da bi našli take, ki so za razvoj otrok primernejši (11-20/21).*

Dvanajst izjav (32 %) je tudi na tem mestu odražalo neustrezno razumevanje pojma prikriti kurikulum. En svetovalni delavec je npr. izpostavil pomen načrtovanja in evalviranja elementov prikritega kurikuluma, dva pa na primer implicirata konkretnije vsebinske premisleke (o ocenjevanju, konfliktih), a prav tako nakazujeta neustrezno razumevanje fenomena prikritega kurikuluma. Nekaj intervjuvancev se je osredotočilo predvsem na osebna prepričanja, ki jih imajo tudi pedagoški delavci, pa to ni nujno odraz prikritega kurikuluma: *Noben učitelj ne more podajati samo snovi, tudi ko si dlje časa z istimi dijaki in jih začne zanimati tudi tvoje mnenje, se vedno bolj vključujejo v razne debate in postajajo bolj odprti (11-21/22).*

7 Diskusija

Ugotovimo lahko, da šolski svetovalni delavci poznajo osnovne opredelitve prikritega kurikuluma. Več kot polovici svetovalnih delavcev (59 %) ta pomeni vse tisto, kar se dogaja v šoli, pa ni nikjer zapisano in opredeljeno. Čeprav gre za enostavno opredelitev, lahko sklenemo, da imajo šolski svetovalni delavci vsaj osnovno predstavo o tem pedagoškem fenomenu. Ugotovitev je skladna s tem, kar smo ugotovili v prispevku *Prikriti kurikulum s perspektive šolskih svetovalnih delavcev* (Jeznik in Gregorčič Mrvar 2022).

Analiza vsebinsko kompleksnejših odgovorov pa odraža razumevanje prikritega kurikuluma, ki se sklada z njegovimi teoretskimi opredelitvami. Identificirali

smo postmoderno perspektivo razumevanja prikritega kurikulumuma kot implicitnega prepričanja in tihega znanja, ki pa so ga svetovalni delavci opredeljevali predvsem pri učiteljih, le izjemoma v okviru svojega dela. Drugi obsežnejši vsebinski sklop odgovorov je odražal razumevanje prikritega kurikulumuma kot dnevne rutine in različnih vzgojno-disciplinskih praks.

Ob analizi odgovorov na drugo vprašanje smo ugotovili, da svetovalni delavci prikriti kurikulum razumejo bolj raznoliko in kompleksno, kot se je to nakazovalo ob odgovorih na prvo vprašanje. Povečal pa se je tudi delež odgovorov (13 oz. 35 %), iz katerih je bilo razvidno bodisi nerazumevanje bodisi delno nerazumevanje prikritega kurikulumuma. Svetovalni delavci so kot primere nizali različne dimenzije pedagoškega delovanja, ko se strokovni delavci soočajo z lastnimi strahovi in prepričanji ter želijo posredno doseči cilje, ki včasih niti niso neposredno povezani s cilji učnega procesa itd.

Kot zanimivost lahko izpostavimo tiste odgovore, v katerih je mogoče zaznati strah svetovalnih delavcev pred preveč osebnim stikom z učenci in željo po ohranjanju čim nevtralnije strokovne držje. Nevtralnost javnega šolstva se v Sloveniji praviloma povezuje z njegovo laičnostjo (Kodelja 1995). Meja med dovoljenim in nedovoljenim je dokaj jasno postavljena predvsem na polju religijskega in političnega delovanja, sicer pa naj bi strokovni delavci pri vsebinsko občutljivih temah sledili načelom pluralnosti, objektivnosti in kritičnosti (Zakon o financiranju ... 2022: 92. člen). V formalnem smislu gre za razmeroma strogo prepoved religijskega in političnega delovanja v šoli (prav tam: 72. člen), ki pa se v praksi izvršuje skozi različne simbolne prezentacije religije v šoli (Črnič in Pogačnik 2021). Na konkretni primer takšne religijske reprezentacije je opozorila tudi ena od intervjuvanih oseb, ki je razmišljala o tem, ali je vnašanje elementov joge v šolsko prakso še v skladu z idejo nevtralnosti šolstva v Sloveniji. Hkrati pa nevtralnost ne pomeni, da pedagoški delavci o določenih temah ne bi smeli razpravljati z učenci ali da učenci o tem ne bi ničesar vedeli. Gre bolj za vprašanje, kako na strokovno ustrezen način naslavljati tudi ideološko bolj občutljive teme, in za vprašanje, ali nam usmeritev »objektivno, kritično in pluralno« zares ponudi zadosten odgovor na zapisano dilemo. Medveš (2018) predlaga npr. nekoliko kompleksnejšo metodo vzgoje kot diferencirane moralne komunikacije, pri kateri gre za prepletanje različnih etičnih diskurzov v konkretnih praksah, in ne za moralni pouk ali poduk.

Kot smo izpostavili v prvem delu članka, prikriti kurikulum v okviru delovanja šolske svetovalne službe ni specifično opredeljen, temveč gre bolj za vidik strokovne naravnosti šolskega svetovalnega dela. Zaznan razmeroma velik delež odgovorov (13 oz. 35 %), ki nakazujejo nerazumevanje oz. nepoznavanje pojavnih razsežnosti prikritega kurikulumuma med svetovalnimi delavci, potrjuje potrebo po tem, da se temu v prihodnje nameni več raziskovalne pozornosti –

tako na ravni proučevanja oblik in pojavnosti prikritega kurikuluma na ravni celotne šole in različnih strokovnih delavcev kot specifično na ravni dela šolske svetovalne službe.

Med primeri prikritega kurikuluma, ki so jih nizali šolski svetovalni delavci, lahko izpostavimo subjektivne teorije, implicitna prepričanja in tiho znanje, ki so jih, z izjemo enega, ki je razmišljal o svojem delu, kot primer prikritega kurikuluma prepoznali pri učiteljih v povezavi z učenci s posebnimi potrebami in podobo o učencih, ki je v enem primeru izhajala celo iz nacionalnih stereotipov učitelja. Čeprav je na sistemski ravni v preteklih dveh desetletjih bil narejen pomemben korak k inkluziji, učitelji včasih še vedno ne podpirajo posameznikovih zmožnosti za učenje (Lesar 2019). Kot so v svojih odgovorih izpostavili svetovalni delavci, je odnos nekaterih učiteljev do njih še vedno neprimeren, povezan z njihovimi subjektivnimi teorijami in tihim znanjem.

V zadnjem delu raziskave smo se osredotočili na strategije odzivanja na prikriti kurikulum. Potrdili smo ugotovitev, da je velik del izjav nakazoval neizbežnost prikritega kurikuluma v šolski praksi (Jeznik in Gregorčič Mrvar 2022). Razmislek svetovalnih delavcev o tem, kako ga analizirati in zmanjševati njegove negativne učinke, je bil postavljen v ozadje. To je lahko z vidika strokovne držbe šolskega svetovalnega delavca neustrezno. Četudi smo v prvem delu članka ugotovili, da delo svetovalnega delavca ni tako natančno regulirano kot delo učitelja (Gregorčič Mrvar in Resman 2018: 197), prav iz podane strokovne avtonomije izhaja toliko večja odgovornost, da z vso pozornostjo analiziramo tiste vidike šolskega dela, ki so lahko sicer podvrženi neustreznemu, tudi ideološkemu delovanju. Hkrati pa moramo izpostaviti, da bi bilo, ker postaja delo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah vse bolj zahtevno in kompleksno, smiselno tudi strokovno bolj celostno opredeliti tako vidike pojavnosti prikritega kurikuluma kot tudi bolj jasno opredeliti strategije zmanjševanja njegovih učinkov. Takšna drža je ključna v razvojno-preventivni naravnosti svetovane službe, v okviru katere se ta ukvarja s širšimi procesi in značilnostmi reda, režima, kulture in vzdušja v šoli ter predlaga ukrepe za izboljšanje oz. spremembe teh procesov.

Glede na zaznan manko priporočil, kako se konkretno odzvati na pojavnost prikritega kurikuluma v šolskem vsakdanu, ni presenetljivo, da so bili odgovori šolskih svetovalnih delavcev skopi. Konkretno strategije zmanjševanja učinkov prikritega kurikuluma so bile usmerjene predvsem na sodelovanje z drugimi, z učitelji, otroki in mladostniki. Le redko pa je razmislek vključeval npr. analizo in refleksijo dela samega šolskega svetovalnega delavca. Izpostavljena je bila komunikacija, ki lahko poteka na način individualnih ali posvetovalnih pogovorov med strokovnimi delavci v šoli ali pa tudi kot obravnava določene teme v okviru pedagoške konference, lahko tudi ob sodelovanju zunanjih strokovnjakov. Prav

različni vidiki komunikacije so tudi teoretsko najbolj izpostavljena načela zmanjševanja učinkov prikritega kurikuluma, na katera stavijo predvsem predstavniki kritične pedagogike (Apple 1990; Giroux 2001; Lynch 1989), pa tudi nekateri domači avtorji (npr. Medveš 2018).

8 Zaključek

V članku smo predstavili ugotovitve raziskave o razumevanju prikritega kurikuluma s perspektive šolskih svetovalnih delavcev. Sprva se je zdelo, da imajo šolski svetovalni delavci jasno predstavo o tem, kaj je prikriti kurikulum in kakšne so njegove pojavne oblike. Bolj poglobljena analiza odgovorov pa je pokazala, da je razumevanje prikritega kurikuluma v več primerih tudi nepopolno in neustrezno. To se je najbolj izrazilo ob navajanju konkretnih primerov prikritega kurikuluma, pa tudi ob opredelitvi ustreznih strategij odzivanja nanj. Vsebinsko ustrezni odgovori so odražali prevladujočo znanstveno-strokovno razumevanje prikritega kurikuluma v kontekstu slovenskega izobraževalnega prostora (subjektivne in implicitne teorije in tiho znanje, rutina, vzgojno-disciplinske prakse).

Zaključujemo, da je treba v prihodnje več pozornosti usmeriti v prepoznavanje in pojavnost prikritega kurikuluma tako v šoli nasploh kot tudi pri šolskem svetovalnem delu. Svetovalni delavec namreč v sodelovanju z drugimi akterji v šoli pomembno sooblikuje delo, življenje, vzdušje in vrednotno naravnost vzgojno-izobraževalne ustanove. Pomembno je, da strokovno načrtuje svoje delo in v posvetovanju z drugimi stalno reflektira, kako vzpostavlja in vzdržuje ustrezno vzdušje v vzgojno-izobraževalni ustanovi ter razmere za varno in hkrati spodbudno okolje, ki omogoča otrokovo/mladostnikovo optimalno napredovanje v skladu z vzgojno-izobraževalnimi cilji. Šolski svetovalni delavci predstavljajo jedro strokovnih delavcev v šoli, ki se lahko skupaj z vodstvenimi delavci in učitelji spopadejo s strokovnimi izzivi različnih razsežnosti. Reflektirajo lahko potencialno negativne posledice tega fenomena in so pobudniki oblikovanja načinov in strategij soočenja z njim. To so pomembni vidiki razvojne dejavnosti svetovalne službe, ki jo izpostavljamo kot prvenstveno naravnost in dejavnost te službe (Gregorčič Mrvar in dr. 2020; Medveš 2022).

SUMMARY

The hidden curriculum represents various dimensions of pedagogical activity that concern power relations and the socio-cultural context in which educators operate (rules, routines along with educational and disciplinary practices), as well as the (professional) knowledge that influences the forming of individual subjective theories, implicit beliefs and tacit knowledge.

Scholars in Slovenia are mainly concerned with the phenomenon of the hidden curriculum on the level of preschool education, with a lack of research interest in other educational levels being apparent. For example, while authors recently compared selected factors of the hidden curriculum (empathy, certain personality traits) between female and male (pre)teachers, there has practically been no other research on this topic in the Slovenian context. We were also unable to find any theoretical discussions and empirical research where the hidden curriculum was investigated from the perspective of school counselling work. The article proceeds by presenting the ways school counsellors understand the hidden curriculum. We want to highlight the recognition and incidence of the phenomenon as well as the need to and confront it in both educational institutions generally and school counselling work.

The findings of qualitative analysis of interviews with 37 school counsellors are presented. Focus is given to the way in which school counsellors understand the term hidden curriculum, recognise it in concrete examples of pedagogical work and respond to it. The results revealed that while school counsellors know the basic definitions of the hidden curriculum, deeper analysis of their responses showed that this understanding is often incomplete and inadequate. This was most pronounced when citing concrete examples or defining strategies to respond to the hidden curriculum. Responses holding substantial relevance, however, reflected the prevailing scientific and professional understanding of the hidden curriculum in the Slovenian educational environment (subjective and implicit theories and tacit knowledge, routines, educational/disciplinary practices). The perceived lack of recommendations on how to respond in practice to the hidden curriculum's prevalence in everyday school life makes it unsurprising that the school counsellors' responses were undeveloped. Specific strategies to reduce the hidden curriculum's effects mainly focused on cooperation with others, with teachers, children and adolescents. Only rarely did their considerations include, for example, analysis and reflection on the work of the school counsellor himself. Emphasis was given to communication, which can take the form of individual or consultative discussions between school professionals, or as a discussion on a given topic at a pedagogical conference, possibly with the participation of external experts. Also in theory, various aspects of communication are the most emphasised principles for reducing the effects of the hidden curriculum..

In collaboration with other actors in the school, the counsellor has a considerable impact on the work, life, climate and values of the educational institution. It is important for the counsellor to plan their work in a professional manner and reflect continuously, in consultation with others, on ways to establish and maintain an appropriate educational climate and the conditions for a safe and

also supportive environment that enables a young individual to make optimal progress with the educational objectives. School counsellors form the core of the school's professional staff who, together with managers and teachers, are able to meet professional challenges of different dimensions. They can reflect on the potentially negative consequences of this phenomenon and start to develop ways and strategies to cope with it.

In the future, greater attention should be paid to the hidden curriculum's recognition and presence in both in schools generally and the work of the school counselling service.

Literatura

- Apple W., Michael (1982): *Education and Power*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Apple W., Michael (1990): *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Bahovec Dolar, Eva (2002–2003): Changes in our preschool education. *The School Field*, 14 (1/2): 29–36.
- Batistič Zorec, Marcela (2003): The role of the preschool teacher in various concepts of early childhood education. *The School Field*, 14 (1/2): 45–52.
- Batistič Zorec, Marcela, in Jug Došler, Anita (2016): Rethinking the hidden curriculum: daily routine in Slovene preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24 (1): 103–114. Dostopno prek: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1120523> (28. 7. 2022).
- Bida, Gregor (2012): Prikriti kurikulum, ideologija, prostor. *Sodobna pedagogika*, 63 (1): 96–111.
- Bregar - Golobič, Ksenija (2012): Kakšno šolo hočemo? Prostor kot element (prikritega) kurikula. *Sodobna pedagogika*, 63 (1): 52–94.
- Cottone R., Robert (2001). A social constructivism model of ethical decision making in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 79 (1): 39–45.
- Črnič, Aleš, in Pogačnik, Anja (2021): Religija in šola: poučevanje o religiji in njena simbolna prisotnost v javni šoli. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- Foucault, Michel (2004): *Nadzorovanje in kaznovanje: nastanek zapora*. Ljubljana: Krtina.
- Gable, Rachel (2021): *The hidden curriculum: first generation students at legacy universities*. Oxford: Princeton University Press.
- Giroux, Henry Armand (1978): Developing Educational Programs: Overcoming the Hidden Curriculum. *The Clearing House*, 52 (4): 148–151. Dostopno prek: <http://www.jstor.org/stable/30185121> (28. 7. 2022).
- Giroux, Henry Armand (2001): *Theory and Resistance in Education*. London: Bergin&Garvey.
- Gregorčič Mrvar, Petra, in dr. (2020): Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

- Gregorčič Mrvar, Petra, in Resman, Metod (2018): School counselling work in Slovenia: between the normative and the ethic. *Napredak*, 159 (1/2): 195–214.
- Hmelak, Maja, in Lepičnik - Vodopivec, Jurka (2017): Fleksibilnosti v procesu dnevne rutine in samostojnost predšolskega otroka. V S. Bratož (ur.): *Razsežnosti sodobnih učnih okolij*: 129–144. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Hozjan, Dejan (2019): A theoretical conceptualization of the hidden curriculum in the second half of the twentieth century. V J. Lepičnik - Vodopivec, L. Jančec in T. Štemberger (ur.): *Implicit pedagogy for optimized learning in contemporary education*: 23–40. Information Science Reference, (an imprint of IGI Global). Dostopno prek: <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5799-9.ch002> (15. 7. 2022).
- Jackson W., Philip (1968): *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jančec, Lucija, in Lepičnik - Vodopivec, Jurka (2019): The implicit pedagogy and the hidden curriculum in postmodern education. V J. Lepičnik - Vodopivec, L. Jančec in T. Štemberger (ur.): *Implicit pedagogy for optimized learning in contemporary education*: 41–59. Information Science Reference, (an imprint of IGI Global). Dostopno prek: <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5799-9.ch003> (15. 7. 2022).
- Jeznik, Katja, in Gregorčič Mrvar, Petra (2022): The hidden curriculum from the perspective of school counsellors in Slovenia. *Pedagogika*, 148 (4): 5–26. DOI: 10.15823/p.2022.148.1.
- Jug Došler, Anita (2017). Raziskovanje in usmerjanje prikritega kurikulumu v zdravstvenovzgojnem delu. *Revija za zdravstvene vede*, 4 (1): 3–15. Dostopno prek: http://fzv.vs-nm.si/uploads/FZV_pripone/revija/revija_ihs_2017_v4n1_www.pdf, <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-OYVOKYUW> (15. 7. 2022).
- Jug Došler, Anita (2021): Philosophy of Hidden Curriculum in the Crossroad Between Professionals' Thinking and Action: Adult Education Curriculum. *Education Journal*, 10 (3): 107–113. Dostopno prek: <https://doi.org/10.11648/j.edu.20211003.16> (15. 7. 2022).
- Kentli, Fulya Damla (2009): Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*, 1 (2): 83–88.
- Kodelja, Zdenko (1995): *Laična šola: pro et contra*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kroflič, Robi (2005): Vzgojiteljica – izhodišče prikritega kurikulumu v vrtcu. V B. Vrbovšek, I. Leskovar, T. Prešern, J. Smerdelj, T. Tomič in J. Lepičnik - Vodopivec (ur.): *Prikriti kurikulum v kurikulumu - rutina ali izziv v vrtcu*: 12–18. Ljubljana: Supra.
- Larcher, Dietmar (2004): Srhljivi skriti kurikulum: poročilo iz podzemlja šole. *Sodobna pedagogika*, 55 (2): 36–53.
- Lepičnik - Vodopivec, Jurka, Jančec, Lucija, in Štemberger, Tina. (ur.) (2019): *Implicit pedagogy for optimized learning in contemporary education*: 41–59. Information Science Reference, (an imprint of IGI Global). Dostopno prek: <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5799-9.ch003> (15. 4. 2022).
- Lepičnik - Vodopivec, Jurka. (2019): Prostor kot del prikritega kurikulumu v vrtcu. V M. Zbašnik - Senegačnik (ur.): *Pogledi na prostor javnih vrtcev in osnovnih šol*:

- 80–86. Ljubljana: Fakulteta za arhitekturo. Dostopno prek: http://www.fa.uni-lj.si/filelib/8_konzorcijph/pogledi_na_prostor_javnih_vrtecev_in_osnovnih_sol_fa.pdf (15. 4. 2022).
- Lesar, Irena (2019): Izzivi pedagogike pri vpeljevanju inkluzivnosti v šolski sistem. *Sodobna pedagogika*, 70 (1): 50–69.
- Lynch, Kathleen (1989): *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education*. London; New York: The Falmer Press.
- Medveš, Zdenko (2018): Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. *Sodobna pedagogika*, 135 (1): 44–69.
- Medveš, Zdenko (2022): Zakaj umirajo dobre pedagoške ideje?: ob 80. jubileju prof. dr. Metoda Resmana. *Sodobna pedagogika*, 139 (2): 87–113.
- Öztoğ, Murat (2019): *The Hidden Curriculum of Online Learning: Understanding Social Justice through Critical Pedagogy* (1st ed.). Oxon in New York: Routledge. Dostopno prek: <https://doi.org/10.4324/9780429284052> (8. 4. 2022).
- Resman, Metod (1999): Med zakonom in etiko svetovalnega dela. V M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič - Vogrinčič in J. Musek: *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*: 207–224. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Robinson, E. H., in Kyle, D. W. (1982): The Hidden Curriculum: Value Issues for the School Counselor. *Counseling and Values*, 26 (4): 247–258. Dostopno prek: <https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.1982.tb00435.x> (16. 8. 2021).
- Skelton, Alan (1997): Studying hidden curricula: developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum Studies*, 5 (2): 177–193. Dostopno prek: <https://doi.org/10.1080/14681369700200007> (16. 8. 2021).
- Šribar, Renata, in Vendramin, Valerija (2011): Konstrukcije spolov in spolna diskriminacija: uradni in prikriti kurikulum ter mediji. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostopno prek: <http://usposabljanje.pef.uni-lj.si/> (8. 4. 2022).
- Vallence, Elizabeth (1973): Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform. *Curriculum Theory Network*, 4 (1): 5–21.
- Vendramin, Valerija. (2006): »Resnica« o deklicah?: o raziskovanju razlik med spoloma v šoli. *Šolsko Polje*, 17 (3/4): 85–98.
- Vogrinc, J. (2008): *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Viri

- Etični kodeks svetovalnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (1998). Ljubljana: Društvo šolskih svetovalnih delavcev.
- 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.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2022). Dostopno prek:
<https://imss.dz-rs.si/IMiS/ImisAdmin.nsf/ImisnetAgent?OpenAgent&2&DZ-MSS-01/46a24bfc42ae586924da32a3a4a3b5c7252537eb7d464018b6fcc1dfd6980edf> (8. 6. 2022).

Podatki o avtoricah

doc. dr. **Katja Jeznik**

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta
Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija
E-mail: katja.jeznik@ff.uni-lj.si

doc. dr. **Petra Gregorčič Mrvar**

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta
Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija
E-mail: petra.gregorcicmrvar@ff.uni-lj.si