

ODDELČNA SKUPNOST IN AKTIVNA VLOGA UČENCA V NJEJ

PETRA GREGORČIČ MRVAR, MARJETA ŠARIČ, NINA KRISTL

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija

petra.gregorcicmrvar@ff.uni-lj.si, marjeta.saric@ff.uni-lj.si, nina.kristl@ff.uni-lj.si

V prispevku se avtorice, izhajajoč iz nekaterih spoznanj Kramarja, osredotočajo na aktivno vlogo učencev in dijakov v vzgojno-izobraževalnem procesu, s poudarkom na njihovem vključevanju v oddelčno skupnost ter doživljanju ur oddelčne skupnosti. Teoretični del obravnava pomen oddelčne skupnosti za učenje in optimalni razvoj učencev in dijakov, vlogo razrednika ter koncept participacije. V nadaljevanju so predstavljeni izsledki raziskave, izvedene maja in junija 2024 s pomočjo spletnega vprašalnika, v katero je bilo vključenih 1.279 učencev in dijakov. Analiza odgovorov temelji na opisni statistiki, odgovori odprtega tipa pa so bili obdelani z metodo kvalitativne analize. Ugotovljeno je bilo, da so ure oddelčne skupnosti večini učencev všeč, najpogosteje zaradi možnosti pogovora, medtem ko jih manjšina zavrača zaradi zgodnje ure ali dolgočasnosti. Najbolj razširjena oblika sodelovanja učencev in dijakov pri urah oddelčne skupnosti je tista, kjer učenci na pobudo razrednika izvedejo določeno aktivnost, medtem ko je samostojno predlaganje in izvedba aktivnosti pri urah oddelčne skupnosti redkejša.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.7](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.7)

ISBN

978-961-299-017-6

Ključne besede:

oddelek,
oddelčna skupnost,
učenec,
učitelj razrednik,
participacija



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.7](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.7)

ISBN
978-961-299-017-6

Keywords:

class,
class community,
student,
class teacher,
participation

THE CLASS COMMUNITY AND THE ACTIVE ROLE OF STUDENTS WITHIN IT

PETRA GREGORČIČ MRVAR, MARJETA ŠARIĆ, NINA KRISTL

University Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia
petra.gregorcicmrvar@ff.uni-lj.si, marjeta.saric@ff.uni-lj.si, nina.kristl@ff.uni-lj.si

This paper, building on selected findings by Dr. Kramar, explores the active role of students in the educational process, with a particular focus on their involvement in the class community and their experiences of class community sessions. The theoretical section highlights the significance of the class community for student learning and optimal development, the role of the class teacher, and the concept of participation. The empirical section presents the results of a study conducted in May and June 2024 using an online questionnaire completed by 1,279 students. The data were analyzed using descriptive statistics, while open-ended responses were examined through qualitative analysis. The findings indicate that most students enjoy class community sessions, primarily due to the opportunity for open conversation. However, some students express dissatisfaction, often citing early scheduling or boredom. The most common form of student participation involves implementing activities proposed by the class teacher, whereas student-initiated suggestions and activities occur less frequently.

1 Uvod

Kramar je v svojih delih opredelil učence kot osebe, ki jim je izobraževalni proces namenjen in so skupaj z učitelji temeljni nosilci in uresničevalci izobraževalnega procesa (npr. Kramar, 1990). Njihova dejavnost je široka in obsežna, zajema iskanje, odkrivanje, oblikovanje, usvajanja in preverjanje znanja, uporabo znanja v novih (drugačnih) razmerah ter sodelovanje z učitelji. S tem se prepleta in razvija tudi socializacijska ali vzgojna dejavnost, ki nastaja v razmerjih med učenci in med učenci in učitelji ter drugimi sodelavci v izobraževalnem procesu. Kramar je poudarjal, da so učitelji in učenci ključni nosilni subjekti vzgojno-izobraževalnega (v nadaljevanju VI) procesa. Med njimi je stalen medosebni odnos in didaktična interakcija, usmerjena k doseganju postavljenih ciljev.

V pričajučem prispevku bomo aktivno vlogo učenca obravnavali z vidika delovanja v oddelčni skupnosti. V prvem – teoretičnem delu prispevka bomo sprva opozorili na pedagoški pomen oddelčne skupnosti, ki je eden temeljnih vzgojnih dejavnikov (prim. Gregorčič Mrvar in Kalin, 2023). V okviru obravnave oddelčne skupnosti bomo predstavili vlogo učitelja (razrednika), posebej pa se bomo posvetili aktivni vlogi učenca in njegovi participaciji. V drugem – empiričnem delu prispevka bomo predstavili del izsledkov obširne evalvacijske študije o razredništvu v osnovni in srednji šoli, in sicer se bomo osredotočili na vprašanje, kako učenci in dijaki doživljajo ure oddelčne skupnosti in kako sodelujejo pri njihovem oblikovanju in izvedbi.

1.1 Oddelek in oddelčna skupnost – temeljni prostor optimalnega razvoja in učenja učenca

Kot poudarjajo nekateri avtorji (npr. Kalin, 2019, 2022; Resman, 2007, 2022;), se vse bistveno za kakovostno učenje in optimalni razvoj posameznega učenca dogaja v oddelku. Od učenčevega življenja in dela v oddelku bosta odvisni kakovost njegovega učenja in kakovost njegovega optimalnega razvoja, od kakovosti dela v oddelku oz. oddelčni skupnosti pa kakovost šole kot celote (Resman, 2007, 2022).

Oddelčna skupnost predstavlja osnovno celico šolskega življenja, v kateri se vsakodnevno prepletajo dejavnosti, usmerjene k doseganju izobraževalnih in vzgojnih ciljev. Pri tem je pomembno tako oblikovanje oddelčne skupnosti kot njeno vzdrževanje skozi komunikacijo, sodelovanje, delitev vlog in nalog med vsemi

vključenimi. Oddelčna skupnost vključuje učence, učitelje, razrednika in druge strokovne delavce, ki s svojim delovanjem sooblikujejo odnose in klimo v oddelku. Slednja pomembno vpliva na počutje učencev, njihovo motivacijo, učni uspeh in razvoj socialnih veščin. Številne raziskave (Barr, 2016; Resman, 2007, 2022) dokazujejo vlogo kakovostne socialne (oddelčne) klime in odnosov v oddelku kot pomembnega dejavnik 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, 2015; Resman, 2007, 2022).

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). Poleg tega oddelčna skupnost prispeva k razvijanju posameznikovega občutka kompetentnosti in vpliva na posameznikovo oblikovanje identitete ter samopodobe (Resman, 2007, 2022). Sistemska teorija Qvortrupa in Qvortrupa (2018; prim. Lesar, 2020) izpostavlja, da inkluzija v šolskem okolju ne zajema zgolj učencev s posebnimi potrebami, temveč vse učence, ki naj bi bili dejavno vključeni tako v šolsko skupnost kot tudi v širše skupnosti, povezane s šolo. Avtorja poudarjata tri ključne razsežnosti vključevanja: (1) različne ravni vključevanja – inkluzija ni samo fizični proces premikanja iz enega konteksta v drugega, temveč vključuje tudi socialno participacijo in občutek pripadnosti; (2) različna področja vključevanja – ne omejuje se le na oddelčno skupnost, ampak vključuje širši spekter šolskih in obšolskih kontekstov/skupnosti; (3) stopnjo vključitve – posameznik ni preprosto vključen ali izključen, temveč je lahko vključen oziroma izključen do določene stopnje. Ključno vprašanje, ki si ga je treba zastaviti, je, ali učenec aktivno sodeluje v skupnosti, ali čuti, da tja pripada, ter ali ga drugi sprejemajo, cenijo in podpirajo kot njenega člana. Prav tako je vključenost v skupnost odvisna od odnosov, ki jih učenec sam vzpostavlja z drugimi učenci, z učitelji in drugimi delavci na šoli. Poleg vključenosti v oddelek oz. učno skupino pri pouku je treba imeti pred očmi tudi vključenost v interakcije med sošolci znotraj oddelka in na celotni šoli (prav tam). Empirične raziskave (Qvortrup, 2016; Lesar, 2020) so pokazale pozitivno povezavo med občutkom pripadnosti in ucnim 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).

1.2 Vloga učitelja oz. razrednika pri oblikovanju oddelčne skupnosti

Za doseganje ciljev kakovostnega učenja in optimalnega razvoja učencev in dijakov je pomembno ustrezno vodenje oddelka, ki pomeni specifično, načrtno in trajno delo, to pa zahteva sodelovalen in empatičen odnos z učenci ter ustrezno oblikovanje oddelčnih pravil (Bečaj, 2001; Barr, 2016; Huges idr., 2008; Wentzel, 2002). Pomembno vlogo pri tem imajo kakovostni medosebni odnosi (Jennings in Greenberg, 2009), pa tudi medsebojno zaupanje med učitelji in učenci ter spoštovanje, ki si ga ti izkazujejo (Hamre in Pianta, 2007; Pianta, 2006). To zahteva posebnega človeka oz. enega od učiteljev, ki se posameznemu oddelku posveti s posebno skrbjo (Bečaj, 2001). To temeljno funkcijo v naših šolah pripisujemo razredniku, kot tistemu strokovnemu delavcu, ki nosi temeljno odgovornost za življenje oddelčne skupnosti (Kalin, 2019, 2022; Programske smernice ..., 2005).

Kot poudarja Bečaj (2001), pa 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 učne uspehe. Poleg tega raziskave kažejo, da intenzivno delo z oddelčno skupnostjo izboljšuje njihov odnos do šole ter vrstnikov (prim. Gregorčič Mrvar in Kalin, 2023). 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 (prav tam).

Razrednikovo delo je osredotočeno na zagotavljanje ustreznih pogojev za učenje in poučevanje, kar je pomembno povezano z učiteljevim načrtovanjem učnih aktivnosti učencev, sodelovanjem med njimi, učenjem drug od drugega in zagotavljanjem

ustrezne povratne informacije posameznikom in učnim skupinam v procesu doseganja VI ciljev. Pri tem imajo osrednjo vlogo učiteljeva jasno izražena pričakovanja glede učnih dosežkov učencev ter upoštevanje njihovih individualnih značilnosti (Wentzel, 2002).

Bečaj (2001) poudarja, da za kakovostno delo z oddelčno skupnostjo potrebujemo najmanj eno šolsko uro na teden, saj se ob redkejših srečanjih zgodi, da se skupinski proces pretrga in z vsakim srečanjem začenjamo nekako od začetka. Avtor pravi (Bečaj, 2001, str. 42): »Na vsakem srečanju mora biti spomin na prejšnje še toliko živ, da je mogoče nadaljevanje. V štirinajstih dneh učinki prejšnjega srečanja že toliko zbledijo, da na njihovi podlagi ni mogoče nadaljevati. Težava s polurnimi sestanki pa je v tem, da se v tako kratkem času v skupini ne morejo razviti in končati potrebni procesi. Potrebujemo določen čas za ogrevanje, pa tudi za končevanje, poleg tega pa mora biti preostalega časa toliko, da lahko vsak član skupnosti v njem kaj prispeva. V pol šolske ure vsega tega seveda ni mogoče narediti.«

Po Zakonu o osnovni šoli (2024, 15. člen) ure oddelčne skupnosti spadajo pod obvezni program osnovne šole. V prvi triadi ure oddelčne skupnosti v predmetniku niso določene, v drugi in tretji pa so v obsegu pol ure na teden (Predmetnik osnovne šole, 2024). 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 dvojce:

- 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 razredne 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 vprašanih svojega šolanja, učenja, počutja ipd. (glej Programske smernice ..., 2005, str. 6). Hkrati ima razrednik pomembno vlogo pri spodbujanju vključevanja in participacije učencev v oblikovanje oddelčne skupnosti.

1.3 Vključevanje učencev v oddelčni skupnost in njihova participacija

Oddelčna skupnost vključuje vse učence, pri čemer je ključen poudarek na njihovem aktivnem vključevanju, sodelovanju oz. participaciji (Resman, 2007; Kodele, 2017; Kodele in Lesar, 2015, 2023; Medveš, 2018, 2022). Ena izmed pomembnih nalog strokovnih delavcev je, da skupaj z učenci gradijo skupnost, v kateri so učenci dejavni udeleženci. V okviru VI procesa v slovenskem prostoru se za ta koncept pogosto uporabljata izraza »soustvarjanje« in »soudeleženosť« (Čačinovič Vogrinčič, 2008; Kodele, 2017; Učne težave ..., 2008). Številni avtorji (Kodele, 2017) participacijo opredeljujejo kot proces, ki otrokom in mladostnikom omogoča, da izrazijo svoja mnenja, interese, potrebe, želje in pričakovanja v zvezi z dejavnostmi, v katere so vključeni, da se jih spoštuje in upošteva pri izbiri, oblikovanju in sprejemanju za otroka/mladostnika pomembnih odločitev in ne nazadnje tudi pri njihovi evalvaciji. Hkrati jim daje možnost, da so spoštovani in upoštevani pri izbiri, oblikovanju in sprejemanju zase pomembnih odločitev ter ne nazadnje tudi pri evalvaciji teh (prav tam; Rutar, 2013). V dokumentu *Koncept dela z učenci z učnimi težavami* (2008) avtorji denimo pišejo o tem, da je naloga odraslih v šoli učence spodbujati in jim omogočati, da soustvarjajo VI proces ter so v njem dejavno soudeleženi na lasten, individualen, izviren in zanje smiseln način. Koncept soustvarjanja v odnosu med strokovnim delavcem in učencem Čačinovič Vogrinčič (2008) razume kot odnos, v katerem je strokovni delavec spoštljiv in odgovoren zaveznik, učenec pa »strokovnjak iz izkušenj«, sogovornik, partner, sodelavec, čigar prispevek je zelo pomemben v procesih pridobivanja novega znanja in reševanja težav. Tudi Medveš (2018, 2022) v komunikacijskem modelu razumevanja vzgoje poudarja simetričnost komunikacije, enakopravno skupno razpravljanje učiteljev in učencev, soglasno odločanje učencev in učiteljev, zaupanje v samorefleksijo učencev, v njihovo sposobnost, da lahko artikulirajo svoje doživljanje dela in odnosov itd.

Številni tuji avtorji (npr. Baroutsis idr., 2016; Keddie, 2015; Mayes, 2020; Skerritt idr., 2023; prim. Gregorčič Mrvar in Kalin, 2023) poudarjajo pomen upoštevanja glasu učencev. Ker učenci in učitelji pogosto različno doživljajo dogajanje v oddelku, je ključno, da si medsebojno prisluhnejo (Parr in Hawe, 2020; Skerritt idr., 2023), saj to prispeva k izboljšanju pogojev za učenje in osebni razvoj posameznikov (Keddie, 2015). S tem, ko učitelji prisluhnejo izkušnjam, pogledom in potrebam učencev, dobijo tudi priložnost za poglobljeno refleksijo svojega pedagoškega dela (Charteris in Thomas, 2017). Učencem pa takšen pristop omogoča, da razvijajo samozavest, samospoznanje, uresničujejo svoje potenciale in krepijo sposobnost za aktivno in odgovorno participacijo v demokratični družbi (Baroutsis idr., 2016). Aktivno vključevanje učencev se lahko izraža na različnih ravneh – od vzpostavitve odprtega dialoga in sodelovanja z učitelji, posvetovanja in partnerskih odnosov, do soodločanja, prevzemanja odgovornosti v oddelčni, šolski ali širši skupnosti ter prispevanja k spremembam na različnih področjih šolskega in družbenega življenja (Baroutsis idr., 2016; Keddie, 2015).

Kodele in Lesar (2015) sta na podlagi empirične raziskave o participaciji učencev v osnovni šoli poudarili, da obstaja razkorak med načeli participacije, zapisanimi v nekaterih uradnih dokumentih osnovne šole, in njihovo dejansko uresničitvijo v praksi. Analiza nekaterih formalnih in strokovnih dokumentov je razkrila, da na ravni participacije različni dokumenti predvidevajo predvsem izražanje mnenj učencev, ne pa resnične participacije v smislu soodločanja in sprejemanja odgovornosti učencev za odločitve (Kodela in Lesar, 2015). Način in stopnja participacije sta v veliki meri prepuščeni predstavam in stališčem učiteljev ter ostalih strokovnih delavcev o participaciji (Kodele in Lesar, 2015, 2023). Tudi Mithans in Ivanuš Grmek (2018) sta ugotovili, da je participacija učencev in dijakov še vedno malo prisotna in ne na vseh področjih. Podobno je bilo ugotovljeno tudi na ravni srednjih strokovnih in poklicnih šol (Inkluzija v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Drugo poročilo, 2024). V raziskavi med dijaki so ti odgovorili, da se vključujejo v različne aktivnosti na šoli, ki niso povezane neposredno s poukom (npr. prireditve, krožki, aktivnosti dijaške skupnosti), da pa npr. dijaška skupnost ni enakovreden partner strokovnim delavcem pri oblikovanju šolskih pravil, izvedbi šolskih prireditev, predstavitve šole širši javnosti, izbiri vsebin za projekte ipd. Ti rezultati potrjujejo, da kljub prizadevanjem za povečanje vključenosti učencev v odločitvene procese v šoli ostaja torej v praksi mnogo izzivov (Kodele in Lesar, 2016). Pogosto se participacija omejuje na simbolne oblike, kot so formalne predstavitve mnenj brez dejanske teže pri sprejemanju odločitev.

Kot vidimo, je vloga učenca v oddelčni skupnosti večplastna in presega zgolj udeležbo pri pouku. Vključuje soustvarjanje pravil, oblikovanje odnosov, izražanje mnenj, odločitve in prevzemanje odgovornosti v različnih vidikih šolskega življenja. S tem učenci razvijajo svoje sposobnosti, pridobivajo izkušnje demokratičnega soodločanja in prispevajo k ustvarjanju pozitivne oddelčne in šolske klime. Za uresničevanje participacije je ključna odprtost šolskega prostora za različna mnenja, tudi učencev, zanje pa aktivna podpora učiteljev – razrednikov. Tako bo mogoče razviti oddelčne skupnosti, kjer so vsi učenci enakovredno vključeni in prepoznani kot pomembni člani skupnosti. Konkretnih empiričnih podatkov s področja participacije učencev v oddelčni skupnosti skorajda ni, zato smo se odločili, da ta vidik preučimo v raziskavi, katere del predstavljamo v nadaljevanju.

2 Metoda

Rezultati, predstavljeni v tem prispevku, so del širše nacionalne evalvacijske študije z naslovom *Analiza vlog in potreb razrednikov pri vodenju vzgojno-izobraževalnega dela v osnovni in srednji šoli*, ki vključuje različne ciljne skupine – razrednike, ravnatelje, šolske svetovalne delavce, učence, dijake in njihove starše. V tem prispevku se osredotočamo na učence in dijake ter njihovo vključenost in participacijo v oddelčni skupnosti. Osrednje raziskovalno vprašanje, na katerega odgovarjamo, se glasi: Kako učenci in dijaki doživljajo ure oddelčne skupnosti ter kako pogosto in na kakšen način sodelujejo pri njihovem oblikovanju in izvedbi?

Podatke smo zbirali s pomočjo spletnega vprašalnika, ki so ga izpolnjevali učenci osnovnih šol in dijaki srednjih šol. Razrednike smo naprosili, da dijakom pošljejo povezavo do vprašalnika, če so bili razredniki oddelka 2. ali 3. letnika srednje šole, oziroma da izvedejo anketiranje v računalniški učilnici med učenci 6., 7., 8. ali 9. razreda osnovne šole. Raziskavo je dne 21. 5. 2024 potrdila Komisija za etiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Zbiranje podatkov je potekalo v mesecu maju in junija 2024.

V vzorec je vključenih 1.279 učencev in dijakov, od tega 82,5 % učencev in 17,5 % dijakov (Preglednica 1).

Preglednica 1: Vzorec raziskave

		f	%
Šola	Osnovna šola	1055	82,5 %
	Srednja šola	224	17,5 %
Razred/letnik	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 %
Srednješolski izobraževalni program	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 %
Regija, v katero spada šola	Pomurska	161	13,1 %
	Podravska	134	10,9 %
	Koroška	42	3,4 %
	Savinjska	169	13,8 %
	Zasavska	66	5,4 %
	Spodnjeposavska	42	3,4 %
	Jugovzhodna Slovenija	90	7,3 %
	Osrednjeslovenska	160	13,0 %
	Gorenjska	109	8,9 %
	Notranjsko-kraška	46	3,7 %
	Goriška	33	2,7 %
	Obalno-kraška	13	1,1 %
	Ne vem	162	13,2 %

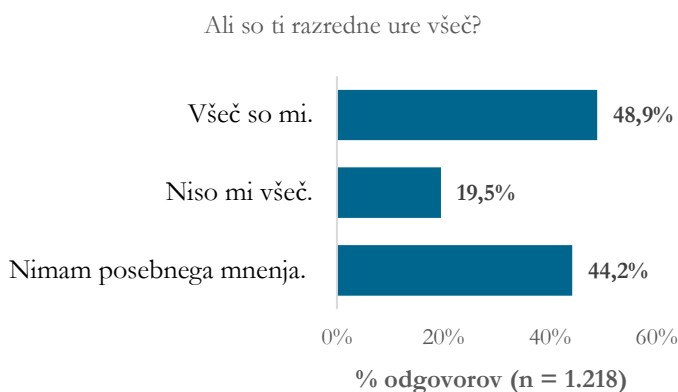
V nadaljevanju analiziramo podatke, pridobljene z vprašanji odprtega in zaprtega tipa, pri čemer smo odgovore pri vprašanih zaprtega tipa analizirali z osnovnimi deskriptivnimi statističnimi metodami (frekvence in odstotki) in prikazali v obliki tabel ali grafov, odgovore na odprta vprašanja pa smo analizirali z metodo kvalitativne analize, ki je vključevala pregled vseh odprtih odgovorov, kodiranje pomensko zaključenih enot in oblikovanje vsebinskih kategorij na podlagi pripisanih kod.

3 Rezultati

Učence in dijake smo vprašali, ali so jim ure oddelčne skupnosti¹ všeč (slika 1).

Največ – skoraj polovica (48,9 %) jih je odgovorila, da so jim ure oddelčne skupnosti všeč. Svoj odgovor je utemeljilo 531 udeležencev, pri čemer smo neveljavne ali nerazumljive odgovore izločili in v nadaljnjo analizo vključili odgovore 513

udeležencev. Učenci so odgovarjali s kratkimi večbesednimi frazami; primer je najpogostejši odgovor, da so jim ure oddelčne skupnosti všeč, ker »se pogovarjamo«. 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«. Pomensko sorodne odgovore smo združili v kategorije, ki so prikazane v Preglednici 2. 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.



Slika 1: Deleži anketiranih učencev in dijakov po odgovorih na vprašanje »Ali so ti razredne ure všeč?« (n = 1.218)

Preglednica 2: Razlogi, da so učencem in dijakom ure oddelčne skupnosti všeč

Kategorija	Število odgovorov
Se pogovarjamo	235
So zabavne	81
Prosta ura / ni treba delat	64
Rešujemo probleme	39
So zanimive	30
Se družimo /delamo v skupinah	20
So informativne	19
Se igramo	19
Izdelujemo stvari	17
Imamo dobro razredničarko	12
Drugo	53

Relativno visok je delež tistih, ki so na vprašanje o vsečnosti ur oddelčne skupnosti izbrali odgovor »nimam posebnega mnenja«. Približno vsak peti anketirani učenec oziroma dijak je izbral (tudi) odgovor »niso mi všeč«.

Preglednica 3: Razlogi, da učencem in dijakom ure oddelčne skupnosti niso všeč

Kategorija	Število odgovorov
Splošno oznake nezadovoljstva (npr. dolgčas, nezanimivo, brezveze)	45
Nezadovoljstvo s temami ur oddelčne skupnosti	41
Neučinkovitost, nekoristnost, izguba časa	39
Prezgodaj na urniku	31
Hrup, kričanje, prepiri	17
Nezadovoljstvo z razrednikom	11
Zaradi tega dlje v šoli	11
Drugo	29

Od 233 učencev oziroma dijakov, ki so napisali utemeljitev odgovora »Niso mi všeč«, je bilo 18 nerazumljivih ali neveljavnih, tako da smo v analizi odprtih odgovorov upoštevali odgovore 215 učencev. Od tega smo nekatere odgovore uvrstili v več kategorij, na primer »So zgodaj in vsi so glasni«. Natančnejša razporeditev odgovorov po kategorijah je v Preglednici 3. 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.

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 Preglednice 4, 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.

Preglednica 4: 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 %

Ugotavljamo, da učenci v določeni meri sodelujejo pri načrtovanju in izvedbi aktivnosti pri urah oddelčne skupnosti, najpogosteje tako, da na predlog razrednika izvedejo aktivnosti oziroma obravnavajo vsebine. Redkeje pa samostojno predlagajo vsebine in aktivnosti, ki jih nato na njihov predlog izvede razrednik ali jih izvedejo sami. Vloga razrednika se v tem kontekstu kaže kot spodbujanje učencev in dijakov, da se aktivno vključujejo v načrtovanje, izvajanje in evalvacijo ur oddelčnih skupnosti, da jih bodo doživljali kot zanimive, smiselne ipd. (prim. Kodele, 2017; Kodele in Lesar, 2016).

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 jedrnati, 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.« (U362). Večina odgovorov je bila uvrščena v eno kategorijo, nekateri v dve, in samo 10 odgovorov v tri kategorije.

Kot je razvidno iz Preglednice 5, 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 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«, »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.

Preglednica 5: 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 Preglednici 6 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*.

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. To kaže 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 dosedanja 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). S tem bi se tudi pri bolj zadržanih ali neodločnih učencih postopoma razvil občutek pripadnosti in participacije (prav tam).

Preglednica 6: 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
	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

Na tem mestu izpostavljamo navedbo učenca, ki razkriva poudarjanje pomena spoštljive komunikacije kot elementa za kakovostne odnose v oddelku: »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« (U1307). Ta izjava hkrati opozarja na izzive, s katerimi se učenci/dijaki morda soočajo – nestrpnost, neprimerni odzivi vrstnikov, pomanjkanje poslušanja, in 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).

4 Zaključek

Prispevek osvetljuje kompleksnost delovanja oddelčne skupnosti ter vlogo učencev in dijakov kot aktivnih članov te skupnosti. Uvodoma izpostavi pomen oddelčne skupnosti kot temeljnega okolja za vzgojno-izobraževalno delo, ki prispeva k optimalnemu razvoju in učenju učencev in dijakov, k razvijanju občutka pripadnosti, socialnih veščin in participacije. V nadaljevanju predstavimo rezultate raziskave, ki temelji na analizi odgovorov 1.279 učencev in dijakov, in razkriva, da so večini učencev in dijakov ure oddelčne skupnosti všeč – zlasti zaradi možnosti pogovora, sprostitve in socialnih interakcij. Kljub temu večina sodeluje predvsem na pobudo razrednika, medtem ko je samoiniciativno sodelovanje redkejšo. To nakazuje na potrebo po nadaljnji krepitvi participacije in ustvarjanju spodbudnih pogojev za aktivnejše vključevanje učencev v dejavnosti oddelčne skupnosti.

Nekateri odgovori – na primer »nimam posebnega mnenja« ali tisti, povezani z nezadovoljstvom, utrujenostjo – opozarjajo na elemente ravnodušnosti in neangažiranosti, ki jih je treba razumeti v širšem kontekstu učnega okolja in počutja učencev ter dijakov. V tem smislu postaja vloga razrednika še posebej pomembna – kot osebe, ki z zavzemanjem proaktivne drže soustvarja pogoje za vključevanje, spoštljivo komunikacijo, skupinsko delo in soodločanje učencev in dijakov o delu ter življenju v oddelčni skupnosti. Le tako lahko ure oddelčne skupnosti in oddelčna skupnost kot celota postanejo resnično vključujoč in podporen prostor za vse učence in dijake.

Priznanje

Prispevek je nastal v okviru raziskovalnega programa št. P5-0174 Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga je sofinancirala Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna. Raziskava je bila izvedena v okviru 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.

Opombe

¹ V vprašalniku za učence in dijake smo namesto izraza »ure oddelčne skupnosti« uporabili izraz »razredne ure«, ki je učencem in dijakom bolj poznan.

Viri in literatura

- Barr, J. J. (2016). Developing a Positive Classroom Climate. *IDEA Paper*, # 61. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573643.pdf>
- Baroutsis, A., McGregor, G. in Mills, M. (2016). Pedagogic Voice: Student Voice in Teaching and Engagement Pedagogies. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 123–140. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681366.2015.1087044?journalCode=rpcs20>
- Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, 52(1), 32–44.
- 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>
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 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>
- Gregorčič Mrvar, P. in Kalin, J. (2023). Vloga šolske svetovalne službe pri razvijanju oddelčne in šolske skupnosti. *Sodobna pedagogika*, 74(4), 56–74.
- 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.
- Huges, J., N., Luo, W., Kwak, O.M. in Loyd, L.K. (2008). Teacher student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1–14. DOI:10.1037/0022-0663.100.1.1
- Inkluzija v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Drugo poročilo* (2024). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- 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. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- 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 izživi v vzgojno-izobraževalnem in svetovalnem delu: prispevki ob jubileju Metoda Resmana*. Ljubljana: Založba Univerze, str. 67–88.
- Keddie, A. (2015). Student Voice and Teacher Accountability: Possibilities and Problematics. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(2), 225–244. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681366.2014.977806>
- Kodele, T. (2017). *Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=98551&lang=slv>
- 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.
- Kramar, M. (1990). *Učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu sodobne šole*. Radovljica: Didakta.
- 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.
- Mayes, E. (2020). Student Voice in an Age of 'Security'? *Critical Studies in Education*, 61(3), 380–397. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17508487.2018.1455721?journalCode=rcse20>
- 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>
- Medveš, Z. (2018). Šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem. *Šolsko 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.
- Mithans, M. in Ivanuš Grmek, M. (2018). Participacija učencev in sooblikovanje učee se skupnosti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 16(3), 61–80.
- 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
- 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.
- Peklaj, C. in Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v razredu*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Predmetnik za osnovno šolo (2024). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. 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
- 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://portal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/Programske-smernice_za_delo_ouzu_in_os.pdf
- 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.
- Qvortrup, A. in Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. DOI: 10.1080/13603116.2017.1412506.
- Resman, M. (2007). Vzgojni koncept se uresničuje v oddelkih (Zakaj svetovalno pozornost usmeriti v oddelke). *Sodobna pedagogika*, 58(posebna št.), 122–139.
- 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 izživi v vzgojno-izobraževalnem in svetovalnem delu : prispevki ob jubileju Metoda Resmana*. Ljubljana: Založba Univerze, str. 11–51.
- Rutar, S. (2013). *Poti do participacije otrok v vzgoji*. Koper: Annales.
- 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>
- 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
- Zakon o osnovni šoli (2024). <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO448>
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301.

O avtoricah

Dr. **Petra Gregorčič Mrvar** je docentka za šolsko pedagogiko in šolski menedžment, zaposlena na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Dr. **Marjeta Šarič** je docentka za pedagoško psihologijo, zaposlena na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Nina Kristl je asistentka za Pedagoško metodologijo in statistiko, zaposlena na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.