

Multi-perspective Analysis of the School Leader Role in (De)construction of Hidden Curriculum

Rahaela Varga¹ and Maja Zorić²

¹University of Osijek, Faculty of Education

²Craft School in Osijek

Abstract

A school leader takes an active and well-defined role in the process of co-constructing the school curriculum. Given that school life is not solely influenced by the official curriculum but the hidden curriculum as well, the question arises as to what role the school leader plays when it comes to hidden curriculum. The hidden curriculum is unwritten, more difficult to understand or notice, and has a significant impact on school life because it strongly influences the educational process and its participants.

In this paper, a qualitative method was applied, and a basic qualitative interpretive research approach was chosen to conduct a multi-perspective analysis of the elements of three pedagogical research approaches to the hidden curriculum to determine the role of the school leader in the process of constructing the hidden curriculum. The analysis indicates that the school leader takes an affirmative role from the perspective of human science pedagogy, a subversive role from the standpoint of emancipatory pedagogy, and a role that can be characterised as dichotomous from the perspective of phenomenological pedagogy.

The results point to the complexity of the school leader's role when the hidden curriculum is concerned, depending on the leader's point of view and their efforts to tackle the influences of the hidden curriculum in a constructive or deconstructive manner. The role that the leader decides to take on (consciously or unconsciously) will determine students' educational experience, the relationships between the employees, as well as the leader's own professional experience in the leading position.

Key words: *emancipatory pedagogy; human science pedagogy; phenomenological pedagogy; school leadership; social values.*

Introduction

Every school creates its curriculum, which draws on the national curriculum but also indicates specific aims and strategies for school development, as well as the cross-curricular subjects, extracurricular activities, projects, and prevention programmes to be implemented over a school year (Primary and Secondary School Education Act, 2019). The school curriculum encompasses all planned events that make a certain school distinctive and unique (Jurić 2007; Topolovčan, 2011). It supports and brings to life the values accepted on the national level of the curriculum (Baranović, 2015). Creating a school curriculum is a legal obligation of every school, so the document must be accessible to all, making it a public curriculum.

Parallel to this transparent curriculum, there is another type of curriculum in every school – the so-called hidden curriculum. The hidden curriculum is most often described as an instrument of school socialisation that represents “the standardisation and norms of interpersonal relationships aimed at education participants in order to establish a model situation for acquiring socially desirable interpersonal orientations, and are often unnoticed by the target group” (Bašić, 2000, p. 171).

Kentli (2009) explains that the hidden curriculum consists of all elements of school socialisation that are not part of the official curriculum and are transmitted through the daily routine, teaching content, and social relations. Simply put, the hidden curriculum promotes the learning of attitudes, norms, beliefs, values, and assumptions, all of which are often expressed in terms of rules, rituals, and regulations (Seddon, as cited in Marsh, 1994; Mlinarević, 2016). In Durkheim’s *Moral Education* from 1925, it is argued that school teaches much more than what is prescribed by the official curriculum, alluding to a system of rules governing student behaviour (e.g. insisting on regular attendance, punctuality, appropriate posture and attitude, doing homework, avoiding disturbing behaviour in the classroom, et cetera). What students learn at school is determined more by the hidden curriculum than the official one (Giroux, 1978). Consequently, what is prescribed by the public curriculum will not determine the student as much, as their education (and the formation of personality) will be influenced by the elements of the hidden curriculum present in a particular school (Martin, 1983).

Since the hidden curriculum is an unwritten curriculum, it is more incomprehensible and less noticeable; nevertheless, it has an overwhelming impact on school life because it strongly influences the educational process and its participants, determining “the way the school microworld breathes and lives” (Nikšić Rebihić & Novosel, 2018, pp. 353). That type of curriculum is called *hidden* because, unlike the official curriculum, it is not a written document of prescribed content, so its impact remains insufficiently transparent and thus insufficiently researched (Peko et al., 2016). This is the reason why this paper will question the role that the school leader can play in the process of creating a hidden curriculum as one of the stakeholders in its co-construction, from three distinctive scientific viewpoints.

Co-constructors of the hidden curriculum at school

According to Bašić (2000), the hidden curriculum can only be analysed in relation to the official curriculum. Other names of that curriculum (covert curriculum, unwritten curriculum, latent curriculum, alternative curriculum, unregistered curriculum, paracurriculum) suggest that it is the opposite of the official curriculum, also called the published curriculum, written curriculum, formulated curriculum, explicit curriculum, registered curriculum, formal curriculum or public curriculum. Taking into account that the official school curriculum is created by the contribution of many stakeholders (Sekulić Majurec, 2007; Domović, 2015; McWayne et al., 2020), the same can be said for the hidden curriculum due to its dependence on the official curriculum.

The main participants in school life who contribute to the creation of the hidden curriculum operate on multiple levels. Teachers, the school leader, and the local community have a significant effect on the hidden curriculum of the school, its formation, and the direction in which it develops. The teachers influence the hidden curriculum through their daily interaction with students, the school leaders through their decisions and the way they lead the staff, and the local community influences the hidden curriculum indirectly, but permanently and persistently (Higgins et al., 2005).

At the highest level, the school is constantly immersed in the social context and is influenced by factors outside the classroom that contribute to the construction of the hidden curriculum: parents, media, local community, religious organisations, and political events, i.e., society and general social circumstances (Mlinarević, 2016). Suppose certain social and political attitudes, class and gender roles, hierarchical relations, values, and opinions supported by a certain group of people are implicitly encouraged in society, believing that those are the roles children should learn. In that case, the hidden curriculum of society will work in the direction determined by the ruling elite. The hidden curriculum of a particular school can support precisely those differences, social hierarchy, gender, racial or religious inequality, and long-standing social relations as well as norms that are taken for granted as traditional, valid, accepted, and correct. With an awareness of such negative elements of the social hidden curriculum, teachers and the school leader can be the bearers of positive change (Apple, 2004).

At the lowest level, teachers are the most numerous employees of the school and are directly involved in the education of students. The teacher's behaviour, personality, attitudes, manner of communication, emotional regulation, and personal upbringing play a significant role in the hidden curriculum (Lepičnik Vodopivec, 2013). With their attitude and reactions to local (classroom) or global (broader social) circumstances and situations, their political attitudes, emphasising or neglecting some phenomena, criticising or praising them, the teacher educates students and conveys their own set of values, norms, attitudes, and opinions. As a member of a certain culture, religion, and class, the teacher is the embodiment of certain values and norms and often unconsciously transmits them to students in the educational process. Those values and norms determine their behaviour, and precisely because they are not transmitted consciously, they have a stronger impact than those deliberately transmitted (Šušnjara, 2014). Such influence

cannot be avoided because of the fact that the teacher is an active subject in the process of education. Therefore, teachers need to be aware of the importance of their impact on students and that they are “sending a message to students with every word and movement” (Nikšić Rebihić & Novosel, 2018, p. 358), thus influencing students and creating a hidden curriculum.

Between those two types of curriculum constructors, a specific sphere of influence of the school leader is found, as the school is an institution with an apparent vertical hierarchy. Due to greater awareness of the impact of teachers on the hidden curriculum and the focus of scientists on this phenomenon, there is not much research on the relationship between the hidden curriculum and the school leader. However, few studies highlight the significant contribution of the school leader in the process of co-constructing the hidden curriculum and their impact on the overall school life through the hidden curriculum. Our understanding of school leaders’ role is susceptible to social circumstances and educational policies (Varga et al., 2016).

More precisely, in a recent study by Mulyani and Tanuatmodjo (2021) on the role of the school leader in improving school quality through hidden curricula, it is detected that most school problems arise from the expectations that are not formally written, defined, and learned through the educational process. The role of the school leader stems from the fact that the hidden curriculum is an informal, unwritten curriculum that is deeply integrated into school life and plays a vital role in shaping the character and personality of students, student behaviour, and the educational process itself, thus encompassing all activities that are carried out in school. The hidden curriculum runs through activities arising from the school’s mission, classroom lessons, and extracurricular activities, but also through the style and manner of teaching and school culture and climate. In that sense, the study suggests that the school leader can influence the development of the hidden curriculum by changing students’ habits, involving students in decision-making, encouraging teacher motivation, and creating a positive school atmosphere. The key to a leader’s success in achieving this development is related to their features reflected in their integrity and leadership skills, as well as organisational and social competencies. Also, the deciding factors of the hidden curriculum’s positive development include the authority that the school leader has in the school, the teachers’ role in overseeing the implementation of the hidden curriculum, parental support, and school autonomy. Thus, by thoughtfully running the school, the school leader can influence the hidden curriculum so that it contributes to the quality of education and the school’s uniqueness.

Moreover, it is reported that the school leader’s influence on the hidden curriculum is not just one of many but a crucial influence on the development of the school. Namely, a study by Ponyatovska (2011) researched the impact of hidden curriculum on student achievement from the school leader’s perspective. It emphasises that the school mission and vision depend mainly on the school leader. The reason for this lies in the fact that the school leader’s task is to secure the environment that allows both students and teachers to achieve their mission, school goals, and positive development. The study

showed that teachers have a significant influence on school development and student achievement through the hidden curriculum with their daily and constant interaction with students. However, school leaders' influence is even more significant – frequently indirect and channelled through the hidden curriculum. The school leader plays an essential role in creating a school culture and material resources, classroom equipment and security, as well as tidiness of the facilities used by students. In addition, they have a significant impact on communication between all stakeholders in the school. Furthermore, the interpersonal relations between employees will largely depend on their leadership. Also, it is important how the school leader supports teachers in resolving conflicts and solving problems. Of course, school leaders' positive behaviour towards teachers and students creates a stimulating school culture that enables a high-quality educational process. Those are all elements of a hidden curriculum and have a major impact on students' progress in school.

In other words, the school leader affects the construction of a hidden curriculum while making decisions regarding teaching and learning, scheduling, organising school life, providing materials and resources for certain activities, supporting certain projects, investing in school equipment, encouraging (or preventing) in-service teacher training, celebrating certain holidays, festivities or social phenomena. By encouraging certain student (and teacher) activities and neglecting others, the school leader affects the formation of a hidden curriculum. Furthermore, the way of verbal and non-verbal communication with the staff, students, and parents, dealing with the breaking of the rules, reacting to conflicts, and handling conflict situations – all represent the overall way of leading the school, and they set the tone for the school's hidden curriculum.

To put it concisely, by encouraging or discouraging teachers' certain behaviours, opinions, values, and attitudes, not accepting or tolerating teachers' unacceptable behaviour towards students and parents, and correcting or ignoring their negative influences on students, the school leader affects the hidden curriculum (Pavičić Vukičević, 2013). Due to the described influence of the school leader on the hidden curriculum, this paper intends to explore how the school leader uses their influence and what roles they take on.

Research methodology

In order to identify the specific role of the school leader as the person with the greatest legitimate power in the school in the process of creating a hidden school curriculum, and while respecting the multi-perspective nature of pedagogy as a science, the aim was to answer the following three main research questions:

- 1 What is the role of the school leader in the hidden curriculum from the perspective of human science pedagogy?
- 2 What is the role of the school leader in the hidden curriculum from the perspective of emancipatory pedagogy?
- 3 What is the role of the school leader in the hidden curriculum from the perspective of phenomenological pedagogy?

To find answers to these questions, a qualitative method was applied, and a basic qualitative interpretive research approach was chosen (Merriam, 2009; Szilas, 2017) in the process of the multi-perspective analysis (Creswell & Creswell, 2018; Andreini et al., 2018). It is characteristic of the multi-perspective analysis that it yields an in-depth understanding of rather complex phenomena while considering distinctive viewpoints.

In this research, the multi-perspective analysis aims to analyse the elements of a particular pedagogical research approach to the hidden curriculum in order to determine the role that the school leader plays in the process of its construction or deconstruction.

Specifically, the procedure included the following steps:

- choosing pedagogical perspectives relevant to the research topic
- selecting the main features of a particular perspective in the socio-historical context
- determining the relationship of a particular perspective towards the social values represented in the hidden curriculum
- describing the role of the school leader that arises from this, taking into account the phenomenon of hidden curriculum from a particular perspective

The main criterion for categorising the role of the school leader is their attitude towards the hidden curriculum, which exists alongside the official curriculum in the school.

Results of the school leader role analysis from three pedagogical perspectives

The role of the school leader at the meeting point of the two types of curricula will be determined by the relationship between the official and the hidden curriculum, which may vary. For instance, the hidden curriculum can support the values of the official curriculum, which means that both curricula share the same goals and go in the same direction, with the hidden curriculum increasing the effectiveness of the official curriculum. Contrary to that, it can happen that the values promoted by the hidden curriculum are in conflict with the values represented in the official curriculum, so they have different goals and are opposed to each other, i.e. they go in opposite directions. In the case of such a relationship between curricula, the impact of the hidden curriculum overpowers the impact of the official curriculum. Recent research warns that it is wrong to take into account only one hidden curriculum but that there are many hidden curricula that, in their own way, affect the official curriculum (Atherton, 2021). The impact of multiple hidden curricula on educational outcomes cannot be entirely determined, analysed, and modified. They do not necessarily have negative educational consequences because “the hidden educational influences are valued as equal contributors to students’ development, when appearing in the open-structured curriculum” (Previšić, 2007, p. 26). There are three roles of school leaders that correspond

to those types of relationships between the official and hidden curriculum/curricula described below. The roles are based on three theoretical approaches within pedagogy, and their opposing features precisely emphasise differences in interpretations of the role of the school leader.

The perspective of human science pedagogy: the affirmative role of school leader

Most influential from the 1920s to the 1960s (König & Zedler, 2001), but also detected among contemporary scholars (e.g. Friesen & Osguthorpe, 2018), human science pedagogy represents a historical and developmental approach that explores the links between school and society. The emphasis is on the social functions attributed to school: cultural-reproductive, pedagogical, humane, and socialisation function. Describing Dilthey's position as one of the pioneers of this approach, Tillmann (1994) defines a school as a structure that emerges within Western history in the process of division of labour in society since young people no longer acquire competencies for life exclusively in the family circle. From this approach, the fact that education is seen as a function of society (and no longer limited to the family) and the assumption that the state has responsibility for education is considered to be a civilisational step forward.

This approach detects the unequal relationship between students and teachers but does not have a problem with it. Instead, it builds the possibility of education precisely on the asymmetry of this relationship (Turk, 2014). "The basis of upbringing is the passionate attitude of a mature man towards a man-in-becoming and for himself, in order to come to his life and his form" (Nohl, as cited in Gudjons, 1994, p. 31). The importance of pedagogical love (Määttä & Uusiautti, 2012; Smith-Campbell, 2018), pedagogical tact (van Manen, 1991; Jukić, 2010), and pedagogical attitude (Biesta, 2004; Bingham & Sidorkin, 2004) for achieving educational well-being is recognised. School education is focused on two tasks: "developing and discovering a unique, individual and precious spiritual life and preserving and enhancing the strength of society in its various organs" (Dilthey as cited in Tillmann, 1994, p. 34).

Considering that, a parallel can be drawn with structural-functional theory within sociology (Durkheim, 1961; Dreeben, 2002), which starts from the assumption of the existence of social consensus that maintains the stability of the structure, thanks to school functions. The function of the school is defined through the prism of preserving the interests of the wider community, and the task of the school is to prepare young people for the job role and ensure selection based on individual competencies so that the most capable take on the most responsible roles in society. In that sense, there is a social consensus on the value system, meaning that the values promoted by the hidden curriculum are desirable, both for society and the individual, because they provide the stability necessary for the survival of society. In other words, the hidden curriculum is understood as an upgrade to the official curriculum.

By observing the role of the school leader in the co-construction of the hidden curriculum from the perspective of human science pedagogy, it can be noticed that

it is affirmative. The school leader promotes the values represented by the hidden curriculum, which supports the official curriculum. Jackson (1968), who first used the term *hidden curriculum* in his book *Life in Classrooms*, believes that learning and adopting the values of the hidden curriculum involves certain skills that are in line with social norms: wait patiently, refrain from doing what one wants to do, try, complete a task, be busy with something, cooperate, show agreement with the teacher and peers, be neat and punctual, and behave politely. In addition to acquiring skills that are in line with social norms, the goal of the hidden curriculum is to promote certain values. As described by Bašić (2000), social interactions in the classroom suggest that the values promoted are exclusively the values of the consumer society. For example, there is a strict hierarchy and division of labour between teachers and students in the classroom. The teacher has a central role, even when the lesson is student-oriented. The teacher organises and controls the teaching events. They are the ones who can determine what will be done in the classroom, as well as whether the students are doing it properly or not. In addition, they determine which student behaviours will be characterised as socially acceptable behaviours. On the other hand, the school leader is hierarchically placed above the teacher, and their relationship is also the relationship between subordinate and superior. Another feature of the consumer society represented in the school is conformism, which is manifested in the uncritical adoption of social value orientations. Adherence to written and unwritten rules, which are unquestionable and difficult to change, is rewarded. The school leader strives to preserve the status quo because they equate it with their own professional success. Thirdly, relationships among students show a high degree of competition by comparing themselves according to different criteria (e.g. grades or popularity) while at the same time trying to diminish collaborative, humane relationships based on solidarity. A similar pattern can be observed among employees. After all, obedience (which leads to resignation) is valued more than critical thinking and individual initiative. Therefore, the school leader uses their influence on the construction of the hidden curriculum to affirm existing values and maintain the status quo.

Those goals (learning certain norms, skills, and values) are justified by the interpretation that social relations in school reflect social relations in the workplace, so the hidden curriculum is actually in the service of student socialisation and preparation for circumstances in the world of work. LeCompte (1978) states that students in school become accustomed to the relationship between subordinate and superior, hierarchy, listening to orders, respecting authority, performing tasks on time, a system of rewards and punishments, constant evaluation, and acceptance of their place in such an environment. All of this, already in school, simulates the relationships and circumstances that exist in the professional world. In addition, students recognise that those who perform their tasks unsuccessfully or not on time, do not act in accordance with rules and norms, do not respect authority, will not succeed in the educational system, and cannot expect future success in employment. In that way, the hidden curriculum shapes

the students so that after finishing school, they would be integrated and know their place in the social and work hierarchy. The role of the school leader in constructing the hidden curriculum is manifested in supporting the features just described (and not those that society considers unacceptable) because it thus meets the social criteria of a successful school leader of an educational institution.

The perspective of emancipatory pedagogy: the subversive role of school leader

In contrast, societal theorists who critically analyse the function of the school (e.g. Giroux, 1988; Bowles & Gintis, 2002; Apple, 2004) note that there is no consensus in society as to what the generally accepted values are, that there is, therefore, constant conflict. The values of those who have power in society and those who do not have it are constantly opposed. They see the school as an institution serving the privileged because it legitimises the reproduction of inequalities in educational opportunities depending on class, race, and gender. According to conflict theorists, the hidden curriculum serves to maintain the social status quo because it promotes the already-mentioned values of capitalist economic orientation (competition, evaluation, hierarchical division of labour, bureaucratic authority, obedience).

The pedagogical answer to such a worldview is found in the postulates of emancipatory pedagogy aimed at awakening critical awareness, which is why it is also called the critical science of education (Freire, 2002; Illich, 1971). Other representatives are considered to be Klaus Mollenhauer, Herwig Blankertz, Wolfgang Klafki, Hermann Giesecke, and Wolfgang Lempert (König & Zedler, 2001). Emancipatory pedagogy is developing in opposition to uncritical pedagogy and represents an effort to establish and explain the educational act as a communication activity that leads in the direction of emancipation. This goal is achieved by developing the ability to critique, enlighten, self-determine, and reason, which are central concepts of this approach (Gudjons, 1994). The task of emancipatory pedagogy is to determine and analyse those conditions that have yet to be created for education to be a process of emancipation as opposed to manipulation of the individual (Mollenhauer, 1972 as cited in Vukelić, 2019).

This points to the reason why the hidden curriculum is hidden in the first place – it can be found in the fact that it promotes values that are not socially acceptable and are contrary to the declared democratic values (Pastuović, 1999). Despite the values of civil society contained in the official curriculum, the various means by which the educational messages of the hidden curriculum are transmitted point to a departure from those values. For example, school architecture alone does not provide an equal welcome to all students. It is especially evident in the case of students with physical disabilities where the school facilities violate their right to access education. Teaching activities can also be organised in a way that is not in line with democratic values; classroom discourse can be an indicator of power relations in the classroom; the monitoring system and subjectivity in grading can privilege certain students; a seating

arrangement in which students look at each other's backs and their attention is focused exclusively on the teacher, which is not in line with the proclaimed promotion of social development in children.

Above all, the way the school leaders perceive their role in the school will determine their attitude towards the curriculum, both the official curriculum and the hidden curriculum. If the leader is sensitive to undesirable phenomena in education, which they notice and critically question, they will direct their professional activities within the hidden curriculum to subversion. Namely, they will try to change the current situation for the better, changing the awareness of employees about the hidden curriculum, its analysis, and active efforts to change the situation in the school using the mechanisms of the hidden curriculum. Wren (1999) points out that a better understanding of the hidden curriculum makes teachers and principals aware of the transfer of their influence to students and enables them to direct and correct their influence. When the hidden curriculum is made evident, then the influence of the school leader and teachers will become more directed and determined by their conscious decisions.

The school leader should be aware of the existence of a hidden curriculum and make themselves and their associates aware of what that concept encompasses and the importance of its impact on students. Furthermore, the leader should encourage teachers to reconsider how they influence students' behaviour, attitudes, and reasoning, and how they create a hidden school curriculum with their own attitudes, norms, behaviour, political and religious affiliation, origin, culture, and upbringing (Alsubaie, 2015). The school leader should be aware of how important, for the school's hidden curriculum, is the way they run the school, communicate with school stakeholders, influence what will be encouraged and supported, what will be invested in, what will be emphasised and glorified. They should make an effort to encourage and support lasting ethical and humane values in the school, as opposed to trendy and political ones. The student should be enabled to develop into an independent person who will consciously make decisions and be an active participant in society, not destined for a particular place in the social and work hierarchy. This is in line with Freire's effort to change the philosophy of education to lead to social change (Škorić & Škorić, 2020).

Finally, emancipated school leaders and emancipated teachers, together with students, need to determine what kind of hidden curriculum they want to exist in their school and what they can do to correct the existing hidden curriculum in the desired direction, towards greater emancipation of all stakeholders in the school. Together, the school leader and teachers need to consider what impact the hidden curriculum currently has on students and what messages, values, norms, and attitudes it conveys (Kimberlee, 2013). They need to define all negativities, also determine the way and goals of their correction in order to make the impact of the hidden curriculum as positive as possible in order to shape students as equal, humane, and ethical persons who are provided with a sense of security, equality, and acceptance, and that are able to achieve the maximum in education. In other words, the role of the school leader

viewed through the prism of emancipatory pedagogy is aimed at deconstructing the hidden curriculum to minimise its negative impact.

The perspective of phenomenological pedagogy: the dichotomous role of school leader

The third approach to the hidden curriculum is advocated by interactionists who take a microsociological viewpoint (e.g. Atherton, 2021). They argue that the hidden curriculum does not represent a unique structure. Instead, it is a set of inconsistent and contradictory messages, with their impact dependent on individual interpretation. They give a more significant role to the individual, arguing that the student is not a passive recipient of values, but negotiates, adjusts, rejects and often eliminates socialising influences. Interestingly, Cornbleth (2002) argues that most students neither fully accept nor reject the various educational messages. Many students adapt to *acting school*, i.e. maintaining the illusion of accepting educational messages in order to achieve a specific benefit (e.g. good grades) without internalising school values or worldviews.

Phenomenological pedagogy has been building its fundamental principles on this since the 1970s, based on the so-called analysis of the world of life, focused on directional cognition, i.e. “cognition of what it really is, not what science has made of it” (Gudjons, 1994, p. 41) relying on the interpretation of everyday situations, which is found in the works of Werner Loch, Wolfgang Lippitz, Kate Meyer-Drawe.

This requires the school leader to participate in the inner perspective of students, teachers, and other employees to follow them, make friends with them, and build trust, so they would finally allow him or her to listen to them actively. By exploring in that way, what impact the hidden curriculum has on individuals among the school staff, the school leader can take on a dual role. Since there is not a single parallel curriculum but a multitude of hidden curricula that influence every individual in a different way, the school leader will take on both an affirmative and subversive role – depending on their interpretation of a certain hidden message.

The role of the school leader analysed from this perspective remains just one of the influences to which the student or employee is exposed. The reason for this is found in the fact that the power given to the school leader at the top of the intra-school hierarchy is distributed among individuals who are able to consciously decide which messages of the hidden curriculum, and to what extent, will be allowed to influence them and change them in a certain manner.

The described interpretation of the school leader role points to similarities with the features of symbolic interactionism, chronologically the youngest sociological theory (Afrić, 1988), and emphasises the role of symbols in interpersonal interactions and their individual interpretation that causes action. “Human action is constructed or built up instead of being a mere liberation” (Mead, as cited in Afrić, 1988, p. 4). In modern societies marked by the complexity of relationships, and school education facing very dynamic changes, the influence of the school leader on the entire organisation

is declining. Although school leaders are the delegated representatives of society in the school, they are not the only ones influencing school events, and their influence on symbolic social interaction is hampered by a number of parallel influences that students or employees are facing, such as parental or media influence on their attitudes or behaviour.

Conclusion

The research was based on the notion that the hidden curriculum has a great impact on the life of the whole school and each individual in it, through the mechanism of transferring into school life norms, values, beliefs, and attitudes prevailing in the external environment, influenced by established and traditional ways of thinking, often negative and unfavourable. It is influenced by the political climate, social events and movements, the media, and the public. In it, we find established rules of conduct, manners, hierarchical relationships, and support for gender, national, religious, social, and class inequalities. Whether a hidden curriculum is desirable or undesirable in education will depend on how it is perceived and interpreted by stakeholders in the co-construction of the school curriculum, with special emphasis on the role of the school leader as a pedagogical leader.

The goal of analysing the role of the school leader from different pedagogical perspectives was achieved by applying human science theory, emancipation theory, and phenomenological theory. Each of those theories provides an opportunity to view and analyse the role of the school leader from a specific perspective. The results of the analysis have shown that the role of the school leader from the human science perspective is determined by taking part in the construction of the hidden curriculum that will support the values that are also promoted by the official school curriculum. The school leader affirms the proclaimed values without questioning their educational benefits.

With the critical point of view advocated by emancipatory pedagogy, the school leader questions the values that are part of the hidden curriculum, analyses them and raises awareness of their negative sides, and makes active efforts to change them by acting subversively on the messages of the existing hidden curriculum.

The third theory proposes a micro-perspective, rejecting the traditional notion of a unique hidden curriculum and emphasising, instead, the coexistence of numerous hidden curricula whose impact on stakeholders in the education system is ambiguous. In such circumstances, the school leader will assume an affirmative role towards one hidden curriculum and a subversive role towards another hidden curriculum. However, from this perspective, the effect of each hidden curriculum will depend on individual interpretation of values and not predominantly on the school leader as the bearer of the highest power in the intra-school hierarchy.

Finally, it can be stated that the hidden curriculum certainly helps to describe the multi-tiered role that the school leader plays in school. This illustrates the complexity

of the role that the school leader can play in the case of the hidden curriculum in school, depending on the point of view they take and how much they are willing to invest in the (de)construction of the hidden curriculum. The role that the school leader consciously or unconsciously decides on will determine the student's educational experience, the relationships between employees, as well as the professional experience in the position of the school leader. Upbringing and education are too complex concepts to be reduced only to the management of the school leader, the official curriculum, and the planned action of the teacher. Often it is the unplanned aspect of education that educates students the most. It is necessary, therefore, for the school leader to try to raise awareness of the elements of the hidden curriculum in order to counteract their influence (if considering them educationally undesirable) or to encourage them even more (if considering them educationally desirable).

The presented findings result from the multi-perspective analysis focusing on the three pedagogical perspectives. Therefore, further research should be conducted to provide their empirical verification, stemming from an additional pedagogical theory: the critical-rationalist theory, which was not explored in this study. Namely, that perspective starts from theory but does not create a theory. It is grounded in the behaviourist theory, which explores observable behaviour, while specific individual factors (e.g. cognitive and emotional processes underlying observed and modified behaviour), as well as social factors that can shape the described situation, are considered parasitic variables.

References

- Afrić, V. (1988). Simbolički interakcionizam. *Revija za sociologiju*, 19(1-2), 1-13.
- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(33), 125-128.
- Andreini, D., Pedeliento, G., Zarantonello, L. & Solerio, C. (2018). A renaissance of brand experience: Advancing the concept through a multi-perspective analysis. *Journal of Business Research*, 91(1), 123-133.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge Falmer.
- Atherton, J. S. (2021). *Sending Messages: Managing the Hidden Curriculum*. <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm>
- Baranović, B. (2015). Školski kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj i u drugim europskim zemljama. In B. Baranović (Ed.) Školski kurikulum: teorijski i praktični aspekti (str. 15-48). Zagreb: Institut za društvena istraživanja,.
- Bašić, S. (2000). Koncept prikrivenog kurikuluma. *Napredak*, 141(2), 170-180.
- Biesta, G. (2004). „Mind The Gap!” Communication and the Educational Relation. In C. Bingham & A. M. Sidorkin (Eds.) *No Education Without Relation* (pp. 11 – 22). New York: Peter Lang.

- Bingham, C. & Sidorkin, A. M. (2004). The Pedagogy of Relation: An Introduction. In C. Bingham & A. M. Sidorkin (Eds.) *No Education Without Relation* (pp. 1-5). New York: Peter Lang.
- Bowles, S. & Gintis, H. (2002). The Inheritance of Inequality. *Journal of Economic Perspectives*, 16(3), 3 – 30.
- Cornbleth, C. (2002). Curriculum politics, policy, practice: Comparative questions, contextualised cases. In M. Rosenmund, A. Fries and W. Heller (Eds.) *Comparing curriculum-making processes* (pp. 95 -106). Bern: Peter Lang.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. 5th Edition*. London: SAGE
- Domović, V. (2015). Teorija kurikuluma i razvoj školskog kurikuluma. In B. Baranović (Ed.) *Školski kurikulum: teorijski i praktični aspekti* (pp. 49-62). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Dreeben, R. (2002). *On What is Learned in School*. New York: Percheron Press.
- Durkheim, E. (1961). *Moral Education: A Study in the Sociology of Education*. New York: The Free Press.
- Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odraz.
- Friesen, N. & Osguthorpe, R. (2018). Tact and the pedagogical triangle: The authenticity of teachers in relation. *Teaching and Teacher Education*, 70(1), 255-264.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Giroux, H. A. (1978). Developing Educational Programs: Overcoming the Hidden Curriculum. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 52(4), 148-151.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Higgins S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P. & McCaughey, C. (2005). *The Impact of School Environments: A literature review*. London: Design Council.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jukić, R. (2010). Metodčki stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 291 – 305.
- Jurić, V. (2007). Kurikulum suvremene škole. In V. Previšić (Ed.) *Kurikulum: teorije - metodologija - sadržaj - struktura* (pp. 253 – 307). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Školska knjiga.
- Kentli, F. D. (2009). Comparison of Hidden Curriculum Theories. *European Journal of Educational Studies*, 1(2), 83 - 88.
- Kimberlee, P. B. (2013). How School Principals' Perspectives of Hidden Curriculum Affect Middle Schools. Fisher Digital Publications: *Education Doctoral*, https://fisherpub.sjfc.edu/education_etd/163
- König, E. & Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- LeCompte, M. (1978). Learning to Work: The Hidden Curriculum of the Classroom. *Anthropology & Education Quarterly*, 9(1), 22-37.

- Lepičnik Vodopivec, J. (2013). Vidljivi i skriveni kurikulum odgoja i obrazovanja za održiv razvoj. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19(74), 16-17.
- Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Martin, J. (1983). What Should We Do With a Hidden Curriculum When We Find One? In H. Giroux and D. Purpel (Eds.) *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Berkeley (pp. 122-139). CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Pedagogical Authority and Pedagogical Love –Connected or Incompatible? *International Journal of Whole Schooling*, 8(1), 21-39.
- McWayne, C., Mistry, J., Brenneman, K., Zan, B. & Greenfield, D. (2020). A Model of Co-Construction for Curriculum and Professional Development in Head Start: The Readiness Through Integrative Science and Engineering (RISE) Approach. *Teachers College Record*, 122(11), 1-46.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mlinarević, V. (2016). Implicitne poruke u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Život i škola*, 62(2), 13-25.
- Nikšić Rebihić, E. & Novosel, V. (2018). Implikacije skrivenog kurikuluma. In E. Dedić Bukvić i S. Bjelan-Guska (Eds.), *Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju* (pp. 350-360). Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Pastuović, N. (1999). Temeljne zakonitosti odgoja i obrazovanja. In A. Mijatović (Ed.) *Osnove suvremene pedagogije* (pp. 149 -173). Zagreb: Hrvatski pedagoško – književni zbor.
- Peko, A., Varga, R. & Vican, D. (2016). *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kultura škole*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Ponyatovska, L. (2011). Principals' Perspectives on the Influence of the Hidden Curriculum on Children's School Development. *International Forum*, 14(1), 86-101.
- Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. In V. Previšić (Ed.) *Kurikulum: teorije - metodologija - sadržaj - struktura* (pp. 15 – 37). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Školska knjiga.
- Smith-Campbell, C. (2018). *Freirean pedagogical love in P-12 education: a theory-to-practice investigation (doctoral thesis)*. Atlanta: Faculty of Tift College of Education at Mercer University.
- Szilas, R.F. (2017). Multiperspective Qualitative Research Methodology for Researching Work Stress. *World Journal of Research and Review*, 5(6), 62-66.
- Škorić, J. & Škorić, M. (2020). Rekonceptualizacija Freirevog naslijeđa u kontekstu socijalnog rada. *Ljetopis socijalnog rada*, 27(1), 57-82.
- Šušnjara, S. (2014). Skriveni kurikulum. *Suvremena pitanja*, 18(2), 35-42.
- Tillmann, K. J. (ur.) (1994). *Teorije škole*. Zagreb: Educa.
- Topolovčan, T. (2011). Školski kurikulum kao prepoznatljivost škole. *Bjelovarski učitelj*, 16(1-2), 30-39.
- Turk, M. (2014). Predložak za analizu (pedagoškog) problema iz perspektive teorija odgoja: primjer školske lektire. *Školski vjesnik*, 63(1-2), 163-180.

- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. London: Althouse Press.
- Varga, R. Peko, A. & Vican, D. (2016). Uloga ravnatelja u koncepcijama promjena odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(1), 39-50.
- Vukelić, N. (2019). Problem školskog apsentizma sagledan kroz važnije teorije odgoja. *Napredak*, 160(1-2), 29-50.
- Wren, D. J. (1999). School culture: exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 34(135), 593–596.
- Primary and Secondary School Education Act* (2019). Official Gazette, Nos. 98/2019. Zagreb: Croatian Parliament.

Rahaela Varga

University of Osijek, Faculty of Education
Cara Hadrijana 10, 31000 Osijek, Croatia
rvarga@foozos.hr

Maja Zorić

Craft School in Osijek
Trg bana Josipa Jelačića 24, 31000 Osijek, Croatia
maja.zoric1@skole.hr

Višeperspektivna analiza uloge školskoga ravnatelja u (de)konstrukciji skrivenoga kurikula

Sažetak

Ravnatelj je jedan od značajnih dionika sukonstrukcije školskoga kurikula i njegova je uloga pritom jasna i zakonom definirana, ali budući da na život škole utječe i skriveni kurikulum, postavlja se pitanje o tome kakvu ulogu ravnatelj ima u odnosu na njega. Skriveni je kurikulum nepisan, teže je razumljiv i vidljiv, a ima veliki utjecaj na život škole jer snažno utječe na odgojno-obrazovni proces i njegove sudionike. U radu je primijenjena kvalitativna metoda i odabran je pristup osnovnoga kvalitativnog interpretativnog istraživanja u kojem je provedena višeperspektivna analiza elemenata triju pedagoških istraživačkih pristupa skrivenome kurikulumu kako bi se odredila uloga koju u procesu konstrukcije skrivenoga kurikula, ili pak njegove dekonstrukcije, zauzima ravnatelj škole. Rezultati analize ukazuju na to da ravnatelj preuzima afirmativnu ulogu iz perspektive duhovno-znanstvene pedagogije, subverzivnu ulogu iz perspektive emancipacijske pedagogije i ulogu koja se može okarakterizirati dihotomnom iz perspektive fenomenologijske pedagogije. Navedeno svjedoči o kompleksnosti uloge koju ravnatelj može imati u slučaju skrivenoga kurikula u školi, ovisno o gledištu koje zauzima, te o naporu koji ulože u (de)konstrukciju skrivenoga kurikula. Uloga za koju se ravnatelj odluči (svjesno ili nesvjesno), odredit će učeničko iskustvo obrazovanja, odnose između zaposlenika, ali i njegovo profesionalno iskustvo rada na poziciji ravnatelja škole.

Ključne riječi: duhovnoznanstvena pedagogija; društvene vrijednosti; emancipacijska pedagogija; fenomenologijska pedagogija; vođenje škole.

Uvod

Škole na osnovi nacionalnoga kurikula stvaraju školski kurikulum kojim su vidljive strategije razvoja škole, ciljevi, namjena, nositelji te način realizacije aktivnosti i projekata, izborne nastave i izvannastavne aktivnosti, način provođenja preventivnih programa te međupredmetnih tema (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2019). Školskim kurikulumom obuhvaćena su sva događanja koja toj školi daju posebnost i jedinstvenost (Jurić 2007; Topolovčan, 2011). U njemu su podržane i

oživotvorene vrijednosti prihvaćene na nacionalnoj razini kurikula (Baranović, 2015). Stvaranje kurikula škole zakonska je obveza svake škole te on mora biti dostupan svima (Koludrović i Rajić, 2021), što ga čini javnim kurikulumom.

Usporedno s tom transparentnom vrstom kurikula, u svakoj školi egzistira i druga vrsta kurikula, tzv. skriveni kurikulum. Skriveni se kurikulum najčešće opisuje kao instrument školske socijalizacije koji predstavlja „ciljano, ali od sudionika često nezapaženo standardiziranje i normiranje međuljudskih odnosa koje uspostavlja model-situaciju za stjecanje društveno poželjnih interpersonalnih orijentacija” (Bašić, 2000, str. 171).

Kentli (2009) pojašnjava da skriveni kurikulum čine svi elementi socijalizacije u školi koji nisu dio sadržaja službenoga kurikula, a prenose se kroz dnevnu rutinu, nastavne sadržaje i socijalne odnose. Pojednostavljeno rečeno, skriveni kurikulum promiče učenje stavova, normi, vjerovanja, vrijednosti i pretpostavki, što je sve često izraženo u vidu pravila, rituala i propisa (Seddon prema Marsh, 1994; Mlinarević, 2016). Još je Durkheim u svojem djelu *Moralni odgoj* iz 1925. godine ustvrdio da se u školi uči mnogo više od onoga što je propisano službenim kurikulumom, aludirajući pritom na sustav pravila kojim se regulira učeničko ponašanje (primjerice, inzistiranje na redovitom pohađanju, točnom dolasku na nastavu, prikladnom držanju i stavu, pisanju zadaća, neometanju nastave i slično). Ono što učenici nauče u školi više je određeno skrivenim kurikulumom nego službenim (Giroux, 1978). Iz toga proizlazi da ono što je propisano javnim kurikulumom neće toliko odrediti učenika, koliko će na njegovo obrazovanje, ali i formiranje ličnosti, utjecati upravo elementi skrivenoga kurikula prisutni u određenoj školi (Martin, 1983).

Budući da je skriveni kurikulum nepisani kurikulum, teže je razumljiv i vidljiv, a ima veliki utjecaj na život škole jer snažno utječe na odgojno-obrazovni proces i njegove sudionike, određujući „način na koji diše i živi mikrosvijet škole” (Nikšić Rebihić i Novosel, 2018, str. 353). Ova se vrsta kurikula naziva skrivenim jer, za razliku od službenoga kurikula, ne predstavlja pisani dokument propisana sadržaja pa njegov utjecaj ostaje nedovoljno transparentan i time nedovoljno istraživan (Peko i sur., 2016). To je razlog zašto će se ovim radom propitivati uloga koju u procesu stvaranja skrivenoga kurikula može imati ravnatelj škole kao jedan od dionika njegove sukonstrukcije, i to s različitim pedagojskih gledišta.

Istraživanja dionika sukonstrukcije skrivenoga kurikula u školi

Bašić (2000) uočava kako se skriveni kurikulum može analizirati samo u odnosu na službeni kurikulum. I ostali nazivi toga kurikula (*prikriveni kurikulum*, *nepisani kurikulum*, *latentni kurikulum*, *alternativni kurikulum*, *neregistrirani kurikulum*, *parakurikulum* ili *hidden curriculum* (engl.) te *heimliche Lernplan* (njem.)) sugeriraju oprečnost službenome kurikulumu (koji se još naziva *objavljeni kurikulum*, *pisani kurikulum*, *formulirani kurikulum*, *eksplicitni kurikulum*, *uredovni kurikulum*, *registrirani kurikulum*, *formalni kurikulum* ili *javni kurikulum*). S obzirom na tu ovisnost skrivenoga o službenom kurikulumu, a budući da službeni školski kurikulum nastaje doprinosom brojnih dionika (Sekulić Majurec, 2007; Domović, 2015; McWayne i sur., 2020), isto se može tvrditi i za skriveni kurikulum.

Glavni dionici života škole koji doprinose stvaranju skrivenoga kurikulu djeluju na više razina. Na skriveni kurikulum škole, njegovo formiranje te smjer u kojem djeluje veliki utjecaj imaju nastavnici, ravnatelj i društvo. Nastavnik svojom svakodnevnom izravnom interakcijom s učenicima, ravnatelj kroz svoje odluke i način na koji vodi školu, a društvo indirektno, ali trajno i uporno, obuhvaćajući školu sa svih strana svojim utjecajem (Higgins i sur., 2005).

Gledano na najvišoj razini, škola je uvijek uronjena u društveni kontekst pa na nju utječu izvanškolski čimbenici koji doprinose konstrukciji skrivenoga kurikula: roditelji, mediji, lokalna zajednica, vjerske organizacije i politička zbivanja, odnosno, društvo i opće društvene okolnosti (Mlinarević, 2016). Ako se u društvu implicitno potiču određeni društveni i politički stavovi, klasne i spolne uloge, hijerarhijski odnosi, vrijednosti i mišljenja koje podržava određena grupa ljudi, smatrajući da upravo te uloge djeca trebaju naučiti, skriveni kurikulum društva djelovat će u smjeru koji određuje vladajuća elita. Skriveni kurikulum škole može podržavati upravo te razlike, društvenu hijerarhiju, spolne, nacionalne i vjerske neravnopravnosti te dugotrajne društvene odnose i norme koje se uzimaju kao ustaljene, tradicionalne, važeće, prihvaćene i pravilne. Uz dobro poznavanje takvih negativnih elemenata društvenoga skrivenog kurikula, nastavnici i ravnatelj mogu biti nositelji pozitivnih promjena (Apple, 2004).

Na najnižoj razini, nastavnici su najbrojniji zaposlenici škole izravno uključeni u odgoj i obrazovanje učenika. Nastavnikovo ponašanje, osobnost, stavovi, način komunikacije, iskazivanja emocija te njegov osobni odgoj i porijeklo imaju značajnu ulogu u skrivenom kurikulumu (Lepičnik Vodopivec, 2013). Nastavnik svojim odnosom i reakcijama na lokalne (razredne) ili globalne (šire društvene) okolnosti i situacije, svojim političkim stavovima, naglašavanjem odnosno zanemarivanjem nekih pojava, njihovim kritiziranjem ili pohvaljivanjem, odgojno djeluje na učenike te na njih prenosi svoj skup vrijednosti, normi, stavova i mišljenja. Kao pripadnik određene kulture, religije i klase, nastavnik je nositelj određenih vrijednosti i normi te ih često nesvjesno prenosi na učenike u odgojno-obrazovnom procesu. Njegovo ponašanje je određeno tim vrijednostima i normama, a upravo zato što se ne prenose svjesno imaju jači utjecaj od onih osvijestjenih (Šušnjara, 2014). Takav utjecaj nije moguće izbjeći jer je nastavnik aktivan subjekt u procesu odgoja i obrazovanja. Zbog toga nastavnici trebaju osvijestiti važnost utjecaja koji imaju na učenike, kao i činjenicu „da svakom svojom riječju i pokretom odašilju neku poruku učenicima” (Nikšić Rebihić i Novosel, 2018, str. 358), čime utječu na učenika i na stvaranje skrivenoga kurikula.

Između navedena dva utjecaja pronalazi se specifična sfera utjecaja ravnatelja škole, kao ustanove s izraženošću vertikalnom hijerarhijom. Zbog veće osvijestjenosti spoznaje o utjecaju nastavnika na skriveni kurikulum te fokusiranja znanstvenika na taj fenomen, provedenih istraživanja odnosa skrivenoga kurikula i ravnatelja nema mnogo. No, malobrojna istraživanja naglašavaju značajan doprinos ravnatelja u sukonstrukciji skrivenoga kurikula i utjecaj koji ravnatelj ima skrivenim kurikulumom na cjelokupni život škole. Razumijevanje uloge ravnatelja mijenja se u skladu s društvenim i obrazovno-političkim okolnostima (Varga i sur., 2016).

Konkretnije, u recentnom istraživanju koje su proveli Mulyani i Tanuatmodjo (2021) o ulozi ravnatelja u poboljšanju kvalitete škole pomoću skrivenoga kurikula, ističe se da je većina školskih problema rezultat očekivanja koja nisu formalno napisana, definirana i naučena kroz odgojno-obrazovni proces. Uloga ravnatelja proizlazi iz činjenice da je skriveni kurikulum neformalni, nenapisani kurikulum koji je duboko integriran u život škole i ima važnu ulogu u oblikovanju karaktera i osobnosti učenika, ponašanja učenika, ali i samoga odgojno-obrazovnog procesa, zbog čega prožima sve aktivnosti koje se u školi provode. Skriveni se kurikulum provlači kroz aktivnosti proizašle iz misije škole, nastave i izvannastavnih aktivnosti, ali i kroz stil i način poučavanja te školsku kulturu. U zaključku se navodi kako ravnatelj može utjecati na razvoj skrivenoga kurikula mijenjanjem navika učenika, uključivanjem učenika u donošenje odluka, poticanjem motivacije nastavnika te stvaranjem pozitivnoga školskog ozračja. Ključ uspjeha ravnatelja u postizanju toga razvoja vezan je uz njegove značajke koje se očituje u integritetu, sposobnostima vođenja te organizacijskim i socijalnim kompetencijama. Također, odlučujući čimbenici uspjeha pozitivnoga razvoja skrivenoga kurikula uključuju i autoritet koji ravnatelj ima u školi; ulogu nastavnika u nadzoru provedbe skrivenoga kurikula; podršku roditelja te autonomiju škole. Dakle, promišljenim vođenjem škole, ravnatelj može utjecati na skriveni kurikulum tako da on pridonosi povećanju kvalitete, postavši snaga i prednost škole, čime će također doprinijeti i njezinoj jedinstvenost po kojoj će se škola isticati u svojem okružju.

Štoviše, da utjecaj ravnatelja nije samo jedan u nizu utjecaja na skriveni kurikulum, već da je presudan za razvoj škole, proizlazi iz sljedećega istraživanja. Naime, Ponyatovska (2011) u istraživanju utjecaja skrivenoga kurikula na školski razvoj učenika iz perspektive ravnatelja, naglašava da misija škole i školski ciljevi najviše ovise o ravnatelju škole. Razlog tomu jest toj što upravo ravnatelj treba osigurati okružje koje omogućava i učenicima i nastavnicima ostvarivanje misije, školskih ciljeva i pozitivnoga razvoja. Navedeno je istraživanje pokazalo da velik utjecaj na školski razvoj učenika kroz skriveni kurikulum imaju nastavnici svojom svakodnevnom i stalnom interakcijom s učenicima, ali da na njega još više utječe ravnatelj, češće indirektnim utjecajem kroz skriveni kurikulum. Ravnatelj je značajan čimbenik u stvaranju školske kulture i materijalnoga školskog okružja, opremljenosti učionica te sigurnosti i urednosti prostora u kojem učenici borave. On ima značajan utjecaj na način komunikacije koji se provodi u školi među svim dionicima. Nadalje, o njemu uvelike ovisi kakvi će biti međuljudski odnosi među zaposlenicima. Također, važan je način reagiranja i podrške koju ravnatelj pruža nastavnicima prilikom rješavanja sukoba i problema. Dakako, ravnateljevo pozitivno ponašanje prema nastavnicima i učenicima stvara poticajnu školsku kulturu koja omogućava kvalitetan odgojno-obrazovni proces. Sve su to elementi skrivenoga kurikula, a imaju veliku utjecaj na školski napredak učenika.

Drugim riječima, ravnatelj svojim odlukama o načinu i planiranju nastave, o njezinoj organizaciji i provedbi, osiguravanjem materijalnih sredstava za pojedine aktivnosti, podržavanjem određenih projekata, načinom ulaganja u opremanje škole, poticanjem (ili sprečavanjem) trajnoga profesionalnog razvoja nastavnika, veličanjem određenih

događaja, manifestacija i društvenih pojava te poticanjem određenih učeničkih (i nastavničkih) aktivnosti, a zanemarivanjem nekih drugih, utječe na formiranje skrivenoga kurikula. Nadalje, načinom verbalne i neverbalne komunikacije s djelatnicima, učenicima i roditeljima, ophođenjem prema kršenju pravila, reagiranjem na sukobe i djelovanjem u konfliktnim situacijama, odnosno cjelokupnim načinom na koji vodi školu, daje ton skrivenom kurikulu škole.

Sažeto rečeno, nepodržavanjem ili poticanjem određenih načina ponašanja, mišljenja, vrijednosti i stavova kod nastavnika, neprihvaćanjem ili toleriranjem neprihvatljivoga ponašanja nastavnika prema učenicima i roditeljima, korigiranjem ili zanemarivanjem njihovih negativnih utjecaja na učenike, ravnatelj utječe na skriveni kurikulum (Pavičić Vukičević, 2013). Zbog navedenih znanstvenih spoznaja o utjecaju ravnatelja na skriveni kurikulum, namjera je ovoga rada propitati kako ravnatelj koristi taj svoj utjecaj i koju ulogu pritom preuzima.

Metodologija istraživanja

S ciljem identificiranja specifične uloge ravnatelja kao osobe s najvećom legitimnom moći u školi, u procesu stvaranja skrivenoga školskog kurikula, a uvažavajući višeperspektivnost pedagogije kao znanosti, postavljena su tri glavna istraživačka pitanja:

1. Kakva je uloga ravnatelja u skrivenom kurikulumu škole iz perspektive duhovno-znanstvene pedagogije?
2. Kakva je uloga ravnatelja u skrivenom kurikulumu škole iz perspektive emancipacijske pedagogije?
3. Kakva je uloga ravnatelja u skrivenom kurikulumu škole iz perspektive fenomenolojske pedagogije?

Radi pronalaska odgovora na ta pitanja, primijenjena je kvalitativna metoda i odabran je pristup osnovnoga kvalitativnog interpretativnog istraživanja (Merriam, 2009; Szilas, 2017) u procesu kojeg je provedena višeperspektivna ili multiperspektivna analiza (Creswell i Creswell, 2018; Andreini i sur., 2018). Za multiperspektivnu analizu specifična je težnja dubinskom razumijevanju složenih fenomenoma uzimajući u obzir različita polazišta.

U ovom istraživanju, multiperspektivna je analiza usmjerena na raščlanjivanje elemenata pojedinoga pedagogijskog istraživačkog pristupa skrivenome kurikulumu kako bi se odredila uloga koju u procesu njegove konstrukcije, ili pak dekonstrukcije, zauzima ravnatelj škole.

Preciznije, procedura je obuhvatila sljedeće korake:

- odabir pedagogijskih perspektiva značajnih za predmet istraživanja
- selekcioniranje glavnih značajki pojedine perspektive u društveno-povijesnom kontekstu
- određivanje odnosa pojedine perspektive prema društvenim vrijednostima zastupljenim u skrivenom kurikulumu
- utvrđivanje uloge ravnatelja koja iz toga proizlazi, uvažavajući fenomen skrivenoga kurikula iz pojedine perspektive.

Pritom je, kao glavni kriterij kategorizacije uloge ravnatelja, postavljen odnos prema skrivenom kurikulumu, koji egzistira uz službeni kurikulum u školi.

Rezultati analize uloge ravnatelja iz triju pedagoških perspektiva

Ono što će odrediti ulogu ravnatelja na granici dvaju kurikula jest odnos službenoga i skrivenoga kurikula, koji može biti različit. U prvom slučaju, skriveni kurikulum podupire vrijednosti službenoga kurikula, oni dijele isti cilj i *idu u istom smjeru*, pri čemu skriveni kurikulum povećava učinkovitost službenoga kurikula. U drugom slučaju, vrijednosti koje se promiču skrivenim kurikulumom oprečne su vrijednostima zastupljenima u službenom kurikulumu, oni imaju različite ciljeve pa su suprotstavljeni, tj. *idu u suprotnim smjerovima*. U slučaju takvoga odnosa među kurikulumima, utjecaj skrivenoga kurikula nadjačava utjecaj službenoga kurikula.

Novija istraživanja upozoravaju da je pogrešno govoriti samo o jednome skrivenom kurikulumu već da postoji mnogo skrivenih kurikula koji na svoj način utječu na službeni kurikulum (Atherton, 2021). Utjecaj mnogostrukih skrivenih kurikula na odgojne ishode nije moguće u potpunosti utvrditi, analizirati i modificirati. Oni ne moraju imati nužno negativne odgojne posljedice, posebice zato što se „u otvorenom tipu kurikulumuma cijene prikriveni utjecaji u odgoju i obrazovanju kao svojevrsni ravnopravni suodgojitelji” (Previšić, 2007, str. 26). U nastavku su opisane tri uloge ravnatelja koje korespondiraju tim vrstama odnosa službenoga i skrivenoga kurikula. Uloge su utemeljene na trima teorijskim pristupima unutar pedagogije, a čije suprotstavljene specifičnosti upravo naglašavaju razlike u tumačenjima uloge ravnatelja.

Perspektiva duhovno-znanstvene pedagogije: afirmativna uloga ravnatelja

Najutjecajnija od 1920-ih do 1960-ih godina (König i Zedler, 2001), ali zastupljena i među danas aktivnim znanstvenicima (npr. Friesen i Osguthorpe, 2018), duhovno-znanstvena pedagogija predstavlja povijesno-razvojni pristup kojim se istražuju veze škole i društva. Pritom se ističu društvene funkcije koje se pronalaze u djelovanju škole: kulturno-reprodukcijaska funkcija, pedagoška funkcija, humana funkcija i socijalizacijska funkcija. Školu, Tillmann (1994) opisujući stajalište Diltheya kao jednoga od začetnika ovoga pristupa, definira kao ustroj koji nastaje unutar zapadne povijesti u procesu podjele rada u društvu budući da otada mladi ljudi kompetencije za život više ne stječu isključivo u obiteljskome krugu. U okviru ovoga pristupa, odgoj kao funkcija društva (a ne više samo obitelji) i preuzimanje odgovornosti države za obrazovanje, smatraju se civilizacijskim iskorakom.

Navedeni pristup detektira neravnopravan odnos učenika i nastavnika, ali ga ne problematizira, već upravo na asimetričnosti toga odnosa gradi mogućnost odgoja i obrazovanja (Turk, 2014). „Osnova odgoja jest strastveni odnos zrela čovjeka prema čovjeku u postajanju i to zbog samoga sebe, da bi došao do svojega života i njegova

oblika” (Nohl, prema Gudjonsu, 1994, str. 31). Prepoznata je važnost pedagoške ljubavi (Määttä i Uusiautti, 2012; Smith-Campbell, 2018), pedagoškoga takta (van Manen, 1991; Jukić, 2010) i pedagoškoga odnosa (Biesta, 2004; Bingham i Sidorkin, 2004) za ostvarivanje odgojne dobrobiti. Školsko obrazovanje je pritom usmjereno na dvije zadaće: „razvoj i otkrivanje jedinstvenog, individualnog i dragocjenog duhovnog života te očuvanje i unaprjeđivanje snage društva u njegovim raznim organima” (Dilthey prema Tillmann, 1994, str. 34).

Zbog navedenoga može se povući paralela sa strukturalno-funkcionalnom teorijom u sklopu sociologije (Durkheim, 1961; Dreeben, 2002), koja polazi od pretpostavke postojanja društvenoga konsenzusa kojim se održava stabilnost strukture, upravo zahvaljujući funkcijama škole. Funkcija škole definira se kroz prizmu očuvanja interesa šire društvene zajednice, a zadaća je škole pripremiti mlade ljude za radnu ulogu te osigurati selekciju koja će biti temeljena na individualnim kompetencijama tako da najsposobniji preuzmu najodgovornije uloge u društvu. U tom smislu, postoji društveni konsenzus o vrijednosnom sustavu pa su vrijednosti koje se promiču skrivenim kurikulumom poželjne, kako za društvo, tako i za pojedinca jer se njima osigurava stabilnost nužna za opstanak društva. Drugim riječima, skriveni je kurikulum nadogradnja službenom kurikulumu.

Promatrajući ulogu ravnatelja u sukonstrukciji skrivenoga kurikula iz perspektive duhovno-znanstvene pedagogije može se primijetiti da je ona *afirmativna*. Ravnatelj promiče vrijednosti koje su zastupljene skrivenim kurikulumom, a koji podupire službeni kurikulum. Jackson (1968), koji prvi koristi sintagmu skriveni kurikulum u svojoj knjizi *Život u učionici* (engl. *Life in Classrooms*), smatra kako učenje i usvajanje vrijednosti skrivenoga kurikula obuhvaća određene vještine koje su u skladu s društvenim normama: strpljivo čekati, sudržavati se, pokušavati, završiti zadatak, biti zauzet nečime, surađivati, pokazivati slaganje s nastavnikom i vršnjacima, biti uredan i točan te se pristojno ponašati. Osim stjecanja vještina koje su u skladu s društvenim normama, cilj je skrivenoga kurikula promicati i određene vrijednosti. Iz socijalne interakcije u nastavi, kako ju opisuje Bašić (2000), može se zaključiti da su vrijednosti koje se promiču u nastavi isključivo vrijednosti potrošačkoga društva. Primjerice, u nastavi je prisutna stroga hijerarhija i podjela poslova između nastavnika i učenika. Središnju ulogu u nastavi ima nastavnik, čak i kada je ona orijentirana učeniku. Nastavnik organizira i kontrolira nastavna zbivanja. On je taj koji može određivati što će se raditi na nastavi, kao i to rade li učenici pravilno ili ne. Osim toga, on utvrđuje koja će učenička ponašanja biti okarakterizirana kao društveno prihvatljivo ponašanje. Nad nastavnikom pak hijerarhijski je postavljen ravnatelj i njihov odnos je također odnos podređenoga i nadređenoga. Drugo obilježje potrošačkoga društva koje je zastupljeno u školi jest konformizam, koji se očituje nekritičkim usvajanjem društvenih vrijednosnih orijentacija. Nagrađuje se pridržavanje pisanih i nepisanih pravila koja se ne propituju i teško se mijenjaju. Ravnatelju je stalo očuvati postojeće stanje jer njega izjednačava s vlastitim profesionalnim uspjehom. Treće, odnosi među učenicima pokazuju visok

stupanj natjecanja kroz uspoređivanje učenika prema različitim kriterijima (primjerice, ocjenama ili popularnosti), a nauštrb suradničkih humanih odnosa temeljenih na solidarnosti. Slično se može primijetiti i među zaposlenicima. Naposljetku, više se cijeni poslušnost (koja vodi u rezigniranost) nego kritičko promišljanje i individualna aktivnost. Ravnatelj, dakle, svoj utjecaj na konstrukciju skrivenoga kurikula koristi kako bi afirmirao postojeće vrijednosti i održao *status quo*.

Navedeni ciljevi (učenje određenih normi, vještina i vrijednosti) opravdavaju se tumačenjem da su društveni odnosi u školi preslika društvenih odnosa na radnome mjestu pa je skriveni kurikulum zapravo u službi učeničke socijalizacije i pripreme za okolnosti koje vladaju u svijetu rada. LeCompte (1978) navodi da se učenici u školi navikavaju na odnose između podređenoga i nadređenoga, hijerarhiju, slušanje naređenja, poštivanje autoriteta, odrađivanje zadataka u zadanom vremenu, sustav nagrada i kazni, stalnu evaluaciju te prihvaćanju svojega mjesta u takvom okružju. Sve to već u školi simulira odnose i okolnosti koje egzistiraju u svijetu rada. Dodatno, učenici uviđaju da oni koji neuspješno ili sa zakašnjenjem izvršavaju svoje zadatke, ne ponašaju se u skladu s pravilima i normama, ne poštuju autoritet, neće uspjeti u odgojno-obrazovnom sustavu te ne mogu u budućnosti očekivati ni uspjeh u radnom odnosu. Na taj način skriveni kurikulum formira učenika kako bi nakon završetka školovanja bio uklopljen i znao svoje mjesto u društvenoj i radnoj hijerarhiji. Uloga ravnatelja pri konstruiranju skrivenoga kurikula očituje se u podupiranju upravo opisanih značajki (a ne onih koje društvo smatra neprihvatljivima), jer time zadovoljava društvene kriterije uspješnoga voditelja odgojno-obrazovne ustanove.

Perspektiva emancipacijske pedagogija: subverzivna uloga ravnatelja

Suprotno tome, teoretičari društva koji kritički analiziraju funkciju škole (npr. Giroux, 1988; Bowles i Gintis, 2002; Apple, 2004) primjećuju da u društvu ne postoji konsenzus o tome koje bi bile općeprihvaćene vrijednosti te da je zbog toga prisutan stalan konflikt. Neprestano se suprotstavljaju vrijednosti onih koji u društvu imaju moć i onih koji je nemaju. Školu vide kao instituciju u funkciji privilegiranih jer legitimira reprodukciju nejednakosti obrazovnih šansi u ovisnosti o klasi, rasi i spolu. Prema konfliktnim teoretičarima, skriveni kurikulum služi održavanju društvenoga *statusa quo* jer promiče već spomenute vrijednosti kapitalističke gospodarske orijentacije (natjecanje, procjenjivanje, hijerarhijska podjela rada, birokratski autoritet, pokornost).

Pedagogijski odgovor na takvo viđenje svijeta pronalazi se u postavkama emancipacijske pedagogije koja je usmjerena na buđenje kritičke svijesti, a zbog čega se naziva i kritička znanost o odgoju (Freire, 2002; Illich, 1971). Ostalim predstavnicima toga pravca smatraju se Klaus Mollenhauer, Herwig Blankertz, Wolfgang Klafki, Hermann Giesecke i Wolfgang Lempert (König i Zedler, 2001). Emancipacijska se pedagogija razvija kao opreka nekritičnosti u pedagogiji i predstavlja nastojanje da se odgojni čin utemelji i obrazloži kao komunikacijska djelatnost koja vodi u smjeru emancipacije. Taj se cilj

ostvaruje kroz razvijanje sposobnosti za kritiku, prosvjećenje, samoodređenje i razum, što predstavlja središnje pojmove ovoga pristupa (Gudjons, 1994). Pritom je zadaća emancipacijske pedagogije odrediti i analizirati one uvjete koje tek treba stvoriti kako bi odgoj bio proces emancipiranja, a ne manipuliranja pojedinca (Mollenhauer, 1972; prema Vukelić, 2019).

Upravo se u opisanim vrijednostima koje se promiču skrivenim kurikulumom, a da nisu društveno prihvatljive, već su suprotne deklariranim demokratskim vrijednostima, pronalazi razlog zbog kojega je skriveni kurikulum skriven (Pastuović, 1999). Unatoč vrijednostima građanskoga društva sadržanim u službenom kurikulumu, razna sredstva kojima se odašilju odgojne poruke skrivenoga kurikula upućuju na odmak od tih vrijednosti. Primjerice, sama školska arhitektura ne pruža jednaku dobrodošlicu svim učenicima. Posebno je čest slučaj da se time učenicima s tjelesnim invaliditetom narušava pravo na pristup obrazovanju. Nastavne aktivnosti također mogu biti organizirane na način koji nije u skladu s demokratskim vrijednostima; nastavni diskurs može biti pokazatelj odnosa moći u razredu; sustav praćenja i subjektivnost pri ocjenjivanju može privilegirati određene učenike; raspored sjedenja pri čemu učenici jedni drugima gledaju u leđa, a njihova je pozornost isključivo usmjerena na nastavnika, što nije u skladu s proklamiranim promicanjem socijalnoga razvoja u djece.

Povrh svega, i način na koji ravnatelj doživljava svoju ulogu u školi, odredit će njegov odnos prema kurikulumu, kako javnome školskom kurikulumu, tako i skrivenom kurikulumu. Ako je senzibilan na nepoželjne pojave u obrazovanju, koje uočava i kritički propituje, svoje će profesionalno djelovanje unutar skrivenoga kurikula usmjeriti subverziji. Naime, nastojat će promijeniti postojeće stanje nabolje, mijenjajući svijest zaposlenika o postojanju skrivenoga kurikula, njegovoj analizi i aktivnim naporima da se situacija u školi promijeni koristeći upravo mehanizme skrivenoga kurikula. Wren (1999) ističe da bolje razumijevanje skrivenoga kurikula osvještava nastavnike i ravnatelja o prenošenju svojega utjecaja učenicima te im omogućava da usmjeravaju i korigiraju taj svoj utjecaj. Kada se skriveni kurikulum definira, osvijesti i rasvijetli, tada će utjecaj koji ravnatelj i nastavnici imaju kroz skriveni kurikulum biti jasan, usmjeren i određen njihovim osviještenim odlukama.

Ravnatelj treba sebi i svojim suradnicima osvijestiti postojanje skrivenoga kurikula, što taj koncept obuhvaća te važnost njegova utjecaja na učenike. Nadalje, treba kod nastavnika potaknuti razmišljanje na koji način sam nastavnik, svojom osobnošću i djelovanjem, utječe na formiranje ponašanja, stavova i razmišljanja kod učenika, a time i na skriveni kurikulum (Alsubaie, 2015) te koliko nastavnik svojim stavovima, normama, ponašanjem, političkim i vjerskim opredjeljenjem, porijeklom, kulturom i odgojem kreira skriveni kurikulum škole. Ravnatelj kod sebe treba osvijestiti koliko je, za skriveni kurikulum škole, važan način na koji vodi školu, komunicira s dionicima života škole, utječe što će se poticati i podržavati, u što će se ulagati, što će se naglašavati i veličati. Treba voditi računa da se u školi potiču i podržavaju trajne etične i humane vrijednosti, a ne obojene trenutačnom političkom situacijom i društvenim previranjima. Učeniku treba

omogućiti da se razvije u samostalnu osobu ravnopravnu starijim naraštajima, koja će svjesno donositi odluke i biti aktivan sudionik društva, a ne predodređen za određeno mjesto u društvenoj i radnoj hijerarhiji. To je u skladu s Freireovim nastojanjem da promjena filozofije obrazovanja dovede do društvene promjene (Škorić i Škorić, 2020).

I na kraju, emancipirani ravnatelj i emancipirani nastavnici, zajedno s učenicima, trebaju odrediti kakav skriveni kurikulum žele da postoji u njihovoj školi i što mogu učiniti kako bi postojeći skriveni kurikulum korigirali prema željenom smjeru, prema većoj emancipaciji svih dionika odgoja i obrazovanja u školi. Zajednički, ravnatelj i nastavnici, trebaju razmotriti koji su to utjecaji koji skriveni kurikulum trenutačno ima na učenika te koje poruke, vrijednosti, norme i stavove prenosi (Kimberlee, 2013). Trebaju definirati sve negativnosti, odrediti način i ciljeve njihovih ispravljanja kako bi utjecaj skrivenog kurikula bio što pozitivniji s ciljem oblikovanja učenika kao ravnopravne, humane i etične osobe kojoj je omogućen osjećaj sigurnosti, jednakosti i prihvaćenosti te postizanje maksimuma u procesu odgoja i obrazovanja. Drugim riječima, ravnateljeva uloga gledana kroz prizmu emancipacijske pedagogije usmjerena je na dekonstrukciju skrivenoga kurikula kako bi umanjio njegov negativan utjecaj.

Perspektiva fenomenologijske pedagogije: dihotomna uloga ravnatelja

Treći pristup skrivenom kurikulumu zagovaraju interakcionisti koji zauzimaju mikrosociološku perspektivu (npr. Atherton, 2021). Oni tvrde kako skriveni kurikulum ne predstavlja jedinstvenu strukturu već neusklađene i proturječne poruke, pri čemu je utjecaj skrivenoga kurikula ovisan o individualnoj interpretaciji. Značajniju ulogu daju pojedincu, tvrdeći da učenik nije pasivan primatelj vrijednosti, već on pregovara, prilagođava, odbacuje i često otklanja socijalizacijske utjecaje. Zanimljiva je tvrdnja Cornbleth (2002) da većina učenika niti u potpunosti prihvaća niti odbacuje razne obrazovne poruke. Brojni se učenici adaptiraju na *glumljenje škole*, tj. na održavanje privida da prihvaćaju obrazovne poruke kako bi ostvarili određenu korist (dobre ocjene) a da ne internaliziraju školske vrijednosti ili svjetonazore.

Fenomenologijska pedagogija na tome gradi svoje temeljne postavke od 1970-ih godina počivajući na tzv. analizi svijeta života, usmjerenoj na smjernu spoznaju, tj. „spoznaju onoga što uistinu jest, a ne onog što je znanost učinila od toga” (Gudjons, 1994, str. 41) oslanjajući se na interpretaciju svakodnevnih situacija, što se pronalazi u radovima autora Werner Loch, Wolfgang Lippitz, Kate Meyer-Drawe.

Od ravnatelja navedeno zahtijeva uvažavanje gledišta učenika, nastavnika i drugih zaposlenika kako bi ih mogao slijediti, sprijateljiti se s njima, stvoriti povjerenje kako bi mu naposljetku dozvolili da ih aktivno sluša. Istražujući na taj način kakav utjecaj ima skriveni kurikulum na pojedince u školskom kolektivu, ravnatelj može zauzeti dvojaku ulogu i, u suštini, oprečnu ulogu. Budući da se ne radi o jednom (jedinstvenom) paralelnom kurikulumu, već o mnoštvu skrivenih kurikula koji utječu sa svih strana na svakoga ponaosob, i to na drugačiji način, ravnatelj će preuzimati i afirmativnu i subverzivnu ulogu.

Ravnateljska uloga analizirana iz ove perspektive ostaje tek jedan od utjecaja kojima je izložen učenik ili zaposlenik, a moć koja je u prethodnim pristupima dodijeljena ravnatelju kao voditelju na vrhu unutarškolske hijerarhije, ovdje se distribuira u ruke svakoga pojedinca koji može svjesno odlučiti kojim će porukama skrivenoga kurikula i u kojoj mjeri dozvoliti da na njega utječu i mijenju.

Opisano tumačenje uloge ravnatelja ukazuje na sličnosti s postavkama simboličkoga interakcionizma, koji je kronološki najmlađa sociološka teorija (Afrić, 1988), a naglašava ulogu simbola u međuljudskim interakcijama i njihovu individualnu interpretaciju koja uzrokuje akciju. „Ljudska se akcija konstruira ili izgrađuje umjesto da bude puko oslobađanje” (Mead, prema Afrić, 1988, str. 4). U suvremenim društvima koje obilježava kompleksnost odnosa, a školsko obrazovanje suočava s vrlo dinamičnim promjenama, opada utjecaj ravnatelja na čitavu organizaciju. Premda je on delegirani predstavnik društva u školi, nije jedini koji utječe na događanja u školi, već je njegov utjecaj na simboličku socijalnu interakciju otežan zbog brojnih paralelnih utjecaja kroz koje prolaze učenici ili zaposlenici, poput roditeljskoga ili medijskoga utjecaja na oblikovanje stavova, kao i ponašanja.

Zaključak

Istraživanju se pristupilo gradeći na spoznaji da skriveni kurikulum ima veliki utjecaj na život cijele škole i svakoga pojedinca u njoj, kroz mehanizam prenošenja u školski život normi, vrijednosti, stavova i odnosa koji vladaju u vanjskom okruženju, koji su pod utjecajem ustaljenih i tradicionalnih načina mišljenja, nerijetko negativnih i nepovoljnih. Na njega utječe politička klima, društveni događaji i kretanja, mediji i javnost. U njemu nalazimo uvriježena pravila ponašanja, načine ophođenja, hijerarhijske odnose te podržavanje spolnih, nacionalnih, vjerskih, socijalnih i klasnih nejednakosti. Je li skriveni kurikulum poželjan ili nepoželjan u obrazovanju, ovisit će o tome kako ga doživljavaju i tumače dionici konstrukcije školskoga kurikula, pri čemu je posebno istaknuta uloga ravnatelja kao pedagoškoga vođe.

Ostvaren je cilj analize uloge školskoga ravnatelja iz različitih pedagoških perspektiva primjenjujući duhovno-znanstvenu teoriju, emancipacijsku teoriju te fenomenološku teoriju. Svaka od navedenih teorija pruža mogućnost za sagledavanje i analizu uloge ravnatelja iz specifične perspektive. Točnije, rezultati analize pokazali su da je uloga ravnatelja iz duhovno-znanstvene perspektive određena doprinosom konstrukciji skrivenoga kurikula koji će podupirati vrijednosti koje promovira i službeni kurikulum škole. Ravnatelj afirmira proklamirane vrijednosti ne propitujući njihovu odgojnu dobrobit.

Uz kritički odmak koji zagovara emancipacijska pedagogija, ravnatelj propituje vrijednosti koje su dijelom skrivenoga kurikula, analizira i osvještuje njihovo naličje te ulaže aktivne napore kako bi ih mijenjao djelujući subverzivno prema porukama egzistirajućega skrivenog kurikula.

Treća teorija predlaže mikroperspektivu odbacujući tradicionalno shvaćanje o jedinstvenom skrivenom kurikulumu ističući supostojanje brojnih skrivenih kurikula

čiji utjecaj na dionike odgojno-obrazovnoga sustava nije jednoznačan. U takvim okolnostima, ravnatelj će prema određenom skrivenom kurikulu preuzeti afirmativnu, a prema drugom skrivenom kurikulu subverzivnu ulogu. Ipak, iz ove perspektive, učinak pojedinoga skrivenog kurikula ovisit će o svakom dioniku i njegovu individualnom tumačenju vrijednosnih iskaza, a ne dominantno o ravnatelju kao nositelju najviše moći u unutarškolskoj hijerarhiji.

Naposljetku, može se reći kako skriveni kurikulum svakako pomaže opisati slojevitost uloge koju ravnatelj zauzima u školi. Navedeno svjedoči o kompleksnosti uloge koju ravnatelj može imati u slučaju skrivenoga kurikula u školi, ovisno o gledištu koje zauzima te koliko je spreman uložiti napora u (de)konstrukciju skrivenoga kurikula, ili pak skrivenih kurikula. Uloga za koju se ravnatelj svjesno ili nesvjesno odluči, odredit će učeničko iskustvo obrazovanja, odnose između zaposlenika, ali i njegovo profesionalno iskustvo rada na poziciji ravnatelja škole. Odgoj i obrazovanje su presloženi pojmovi da bi ih se moglo svesti samo na upravljanje ravnatelja, propisani tijekom i namjerno djelovanje nastavnika. Često upravo neplanski aspekt obrazovanja najviše odgaja učenike. Nužno je, stoga, ravnateljevo nastojanje da osvijesti elemente skrivenoga kurikula kako bi se svojim djelovanjem suprotstavio njihovom utjecaju (ako ih procijeni odgojno nepoželjnima) ili kako bi ih svojim djelovanjem još više potaknuo (ako ih procijeni odgojno poželjnima).

Istraživanje primarno doprinosi teorijskoj znanstvenoj spoznaji o skrivenom kurikulumu i ulozi ravnatelja u njegovoj konstrukciji ili dekonstrukciji. Opisani rezultati dobiveni su analizom pojedinoga odabranog pristupa pa bi daljnja istraživanja trebala biti usmjerena na njihovu empirijsku provjeru, a koja će polaziti iz dodatne pedagoške teorije: kritičko-racionalističke teorije, čije specifičnosti nisu bile predmetom ovoga istraživanja. Naime, ta perspektiva polazi od teorije, ali ne stvara teorije. Točnije, polazi od biheviorističke teorije čiji je predmet vidljivo ponašanje, dok su specifični individualni čimbenici (npr. kognitivni i emocionalni procesi koji su u pozadini promatranoga i modificiranoga ponašanja), kao i društveni čimbenici koji mogu oblikovati opisanu situaciju, smatrani parazitarnim varijablama.