

RAZPRAVE FF

Petra Gregorčič Mrvar, Katja Jeznik, Jana Kalin, Robi Kroflič,  
Jasna Mažgon, Marjeta Šarić in Barbara Šteh

# Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive



Univerza v Ljubljani  
FILOZOFSKA  
FAKULTETA

# Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive

Zbirka: Razprave FF (ISSN 2335-3333, e-ISSN 2712-3820)

Avtorji: Petra Gregorčič Mrvar, Katja Jeznik, Jana Kalin, Robi Kroflič, Jasna Mažgon,  
Marjeta Šarič in Barbara Šteh  
Recenzentki: Irena Lesar, Katja Košir  
Lektorica: Irena Hvala  
Tehnično urejanje: Jure Preglau  
Prelom: Aleš Cimprič  
Prevod povzetka: Andrej Zavrl  
Avtor fotografij na naslovnici: Matej Peljhan

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani  
Izdal: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete  
Za založbo: Roman Kuhar, dekan Filozofske fakultete

Oblikovna zasnova zbirke: Lavoslava Benčič  
Tisk: Birografika Bori, d. o. o.  
Ljubljana, 2020  
Prva izdaja  
Naklada: 300  
Cena: 22,90 EUR



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca. / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Knjiga je izšla s podporo Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

Raziskovalni program št. P5-0174 (Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti) je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/>  
DOI: 10.4312/9789610603283

Kataložna zapisa o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga  
COBISS.SI-ID=14319619  
ISBN 978-961-06-0329-0

E-knjiga  
COBISS.SI-ID=14300931  
ISBN 978-961-06-0328-3 (pdf)

## Kazalo vsebine

Zahvala . . . . .	7
Uvod . . . . .	9

### TEORETIČNA IZHODIŠČA

<b>1 Koncept šolske svetovalne službe ter dejavnosti in področja dela šolskih svetovalnih delavcev . . . . .</b>	<b>15</b>
1.1 Koncept šolske svetovalne službe . . . . .	16
1.2 Pedagoška razvojno-preventivna naravnost šolske svetovalne službe . . . . .	20
<b>2 Ravni delovanja šolske svetovalne službe skozi prizmo sodelovanja z akterji znotraj in zunaj vzgojno-izobraževalne ustanove . . . . .</b>	<b>25</b>
2.1 Načela in značilnosti sodelovanja med različnimi akterji znotraj in zunaj vzgojno-izobraževalne ustanove. . . . .	26
2.1.1 Šolski svetovalni delavci kot pobudniki sodelovanja . . . . .	31
2.2 Zagotavljanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela na šoli: sodelovanje z ravnateljem . . . . .	32
2.2.1 Položaj in naloge ravnatelja v šoli . . . . .	33
2.2.2 Področja dela in vidiki sodelovanja med šolskimi svetovalnimi delavci ter ravnatelji . . . . .	35
2.3 Vključevanje šolskih svetovalnih delavcev v neposredno vzgojno-izobraževalno delo prek sodelovanja z učitelji . . . . .	37
2.3.1 Pogoji za kakovostno sodelovanje šolskih svetovalnih delavcev in učiteljev . . . . .	40
2.4 Vloga šolskih svetovalnih delavcev pri spodbujanju razvoja otrok in mladostnikov . . . . .	42
2.4.1 Razvojne naloge v otroštvu in mladostništvu. . . . .	42
2.4.2 Soočanje z razvojnimi nalogami in morebitnimi težavami v obdobju odraščanja . . . . .	44
2.4.3 Šola in šolska svetovalna služba kot varovalna dejavnika . . . . .	46
2.4.4 Pogled otrok in mladostnikov na šolsko svetovalno službo. . . . .	46
2.5 Sodelovanje šolskih svetovalnih delavcev in staršev . . . . .	48

2.5.1	Dejavniki in načela sodelovanja šolskih svetovalnih delavcev in staršev . . . . .	49
2.5.2	Oblike in načini sodelovanja šolskih svetovalnih delavcev in staršev . . . . .	52

## **EMPIRIČNA RAZISKAVA**

<b>3</b>	<b>Namen raziskave . . . . .</b>	<b>57</b>
<b>4</b>	<b>Metodologija . . . . .</b>	<b>61</b>
4.1	Raziskovalna metoda . . . . .	61
4.2	Vzorci . . . . .	61
4.2.1	Vzorec šolskih svetovalnih delavcev . . . . .	61
4.2.2	Vzorec ravnateljev . . . . .	64
4.2.3	Vzorec učiteljev . . . . .	65
4.2.4	Vzorec učencev in dijakov . . . . .	67
4.2.5	Vzorec staršev . . . . .	68
4.3	Instrumenti za zbiranje podatkov . . . . .	69
4.4	Postopek zbiranja podatkov . . . . .	71
4.5	Obdelava podatkov . . . . .	71
<b>5</b>	<b>Rezultati in interpretacija . . . . .</b>	<b>73</b>
5.1	Dejavnosti, področja dela in naloge šolskih svetovalnih delavcev . . . . .	73
5.1.1	Mnenje šolskih svetovalnih delavcev o Programskih smernicah za delo šolske svetovalne službe . . . . .	73
5.1.2	Delovne naloge šolskih svetovalnih delavcev v okviru osnovnih vrst dejavnosti šolske svetovalne službe . . . . .	79
5.1.3	Delovne naloge šolskih svetovalnih delavcev v okviru področij življenja in dela v šoli . . . . .	85
5.1.4	Učenci in dijaki, s katerimi se ukvarjajo šolski svetovalni delavci . . . . .	95
5.1.5	Oblike dela glede na temeljne namene šolskega svetovalnega dela . . . . .	99
5.1.6	Spremembe v delu šolske svetovalne službe v zadnjih desetih letih . . . . .	105
5.1.7	Sklepne misli in predlogi šolskih svetovalnih delavcev o delu in nalogah šolske svetovalne službe . . . . .	111

5.2	Šolski svetovalni delavci in ravnatelji . . . . .	117
5.2.1	Ocene medsebojnega sodelovanja . . . . .	117
5.2.2	Oblike medsebojnega sodelovanja . . . . .	121
5.2.3	Ovire v medsebojnem sodelovanju . . . . .	123
5.2.4	Sklep . . . . .	126
5.3	Pogledi šolskih svetovalnih delavcev in učiteljev na medsebojno sodelovanje: stanje in izzivi za vzpostavljanje partnerskega sodelovanja . . . . .	127
5.3.1	Kakovost in oblike sodelovanja med šolskimi svetovalnimi delavci in učitelji . . . . .	127
5.3.2	Ovire kakovostnega sodelovanja med šolskimi svetovalnimi delavci in učitelji . . . . .	137
5.3.3	Sklep . . . . .	139
5.4	Stališča in potrebe učencev/dijakov do šolskih svetovalnih delavcev. . . . .	140
5.4.1	Glavne naloge šolske svetovalne službe na šoli . . . . .	140
5.4.2	Šolski svetovalni delavci v oddelku . . . . .	142
5.4.3	Ocena medosebnega odnosa s šolskim svetovalnim delavcem . . . . .	144
5.4.4	Pogovor učencev/dijakov s šolskim svetovalnim delavcem . . . . .	148
5.4.5	Kaj so učenci in dijaki še povedali o šolski svetovalni službi? . . . . .	154
5.4.6	Sklep . . . . .	156
5.5	Sodelovanje šolskih svetovalnih delavcev in staršev. . . . .	157
5.5.1	Odnos in doživljanje sodelovanja s starši s perspektive šolskih svetovalnih delavcev . . . . .	158
5.5.2	Seznanitev staršev s šolsko svetovalno službo . . . . .	160
5.5.3	Poznavanje nalog šolske svetovalne službe. . . . .	163
5.5.4	Načini in področja sodelovanja med starši in šolsko svetovalno službo . . . . .	165
5.5.5	Ovrednotenje neposrednega sodelovanja med starši in šolsko svetovalno službo . . . . .	169
5.5.6	Pobuda in pogostost sodelovanja med šolsko svetovalno službo in posameznimi skupinami staršev . . . . .	171

5.5.7	Odnos staršev do sodelovanja s šolsko svetovalno službo . . . . .	174
5.5.8	Sklepne misli staršev o šolski svetovalni službi . . . . .	175
<b>6</b>	<b>Zaključki in priporočila . . . . .</b>	<b>177</b>
6.1	Dejavnosti, področja dela in naloge šolskih svetovalnih delavcev. . . . .	177
6.2	Ravni delovanja šolske svetovalne službe v sodelovanju šolskih svetovalnih delavcev z/s . . . . .	185
6.2.1	... ravnateljji . . . . .	185
6.2.2	... učitelji . . . . .	187
6.2.3	... učenci in dijaki . . . . .	189
6.2.4	... starši . . . . .	190
6.3	Sklep . . . . .	194
	<b>Povzetek . . . . .</b>	<b>197</b>
	<b>Summary . . . . .</b>	<b>199</b>
	<b>Literatura in viri . . . . .</b>	<b>201</b>
	<b>Imensko kazalo . . . . .</b>	<b>223</b>
	<b>Stvarno kazalo . . . . .</b>	<b>227</b>

## **Zahvala**

Zahvaljujemo se dr. Metodu Resmanu in članicam Področne razvojne skupine Zavoda RS za šolstvo za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih (vodja skupine je bila mag. Tanja Bezić), ki so z uporabnimi predlogi prispevali k izboljšanju vprašalnikov, namenjenih udeležencem v raziskavi, in za pomoč pri izvajanju le-teh med svetovalnimi delavci in ravnatelji osnovnih in srednjih šol. Zahvaljujemo se svetovalnim delavcem, ravnateljem, učiteljem, staršem in učencem, ki so sodelovali pri pregledu preliminarnega vprašalnika in vsem, ki so sodelovali v raziskavi. Za recenziji se zahvaljujemo dr. Ireni Lesar z Oddelka za temeljni pedagoški študij Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in dr. Katji Košir z Oddelka za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Mariboru.





## Uvod

Šolska svetovalna služba kot organizacijska oblika podpore vsem udeležencem v vzgojno-izobraževalnih ustanovah ima v Sloveniji dolgo tradicijo. V letu 2018 smo obeležili že petdeseto obletnico zaposlitve prvih timov svetovalnih delavcev v šolah (gl. Bezić in Malešević, 2018). Ob takšnem jubileju so zagotovo spodbudne izjave, podobne izjavi svetovalne delavke iz pričujoče raziskave, ki zapiše: »*Ponosni moramo biti na organiziranost svetovalne službe v Sloveniji in to okrepiti /.../*«. Ta izjava daje vtis, da je služba v praksi dobro sprejeta; je namreč integralni del vsake vzgojno-izobraževalne ustanove, kot taka pa posebnost našega šolskega sistema (prim. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju ..., 2011; Bezić, 1999; Carey, Harris, Lee in Aluede, 2017; Harris, 2013; Popov in Spasenović, 2018; Vršnik Perše idr., 2008a). Vendar izjava terja resen razmislek o nadaljnjem razvoju koncepta šolske svetovalne službe v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Pri načrtovanju prihodnjega dela svetovalne službe se je vredno spomniti razmišljanja Bečaja, enega od vidnejših strokovnjakov, ki so pripravljali Programske smernice za delo svetovalne službe (Programske smernice ..., 2008a, 2008b) in razvijali teoretske podlage za kakovostno delo svetovalne službe, namreč: »/.../, da je za izhodišče nujno potrebna dobra analiza zdajšnjega stanja. Brez tega in brez usklajevanja vseh ukrepov v zvezi s šolo ni mogoče uspešno načrtovati dela te službe. Seveda pa to ne pomeni, da zdaj ni uspešna, ampak le to, da morda ni uporabljena toliko, kot bi lahko bila, predvsem pa, da se bo brez analize le s težavo uspešno prilagajala spreminjajočim se razmeram in povečevala svojo kakovost« (Bečaj, 1996, 19). Podobna razmišljanja o nujnosti načrtnega in strokovnega raziskovanja šolskega svetovanja za spreminjanje politik na tem področju in izboljšanje dela v praksi so aktualna tudi v tujini (gl. Carey idr., 2017).

V Sloveniji je bilo kljub dolgi tradiciji šolske svetovalne službe narejenih le nekaj reprezentativnih empiričnih raziskav o njenem celostnem delovanju (Vogrinc in Krek, 2012). Izjemno redke so raziskave, ki bi podrobneje proučevale (po)svetovalno delo in sodelovanje med svetovalnimi delavci<sup>1</sup>, otroki/mladostniki, učitelji/vzgojitelji, vodstvom vzgojno-izobraževalnih ustanov in starši ter drugimi akterji v lokalnem okolju. Ena obsežnejših je bila opravljena konec devetdesetih let prejšnjega stoletja, tik pred sprejetjem programskih smernic (gl. Resman, Bečaj, Bezić, Čačinovič Vogrinčič in Musek, 1999), po sprejetju smernic pa je bilo opravljenih še nekaj evalvacijskih raziskav, ki so analizirale delovanje svetovalne službe v šolah in vrtcih nasploh (npr. Bezić, 2008; Malešević, 2018; Valenčič

---

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

Zuljan, Vogrinc, Cotič, Fošnarčič in Peklaj, 2011; Vogrinc in Krek, 2012; Vršnik Perše idr., 2008a; Vršnik Perše, Kozina in Rutar Leban, 2008b). Nekaj raziskav se je ukvarjalo s proučevanjem le posameznih vidikov delovanja oz. nalog svetovalne službe v šoli, npr.: sodelovanje šolske svetovalne službe s starši in z zunanjimi institucijami ter strokovnjaki (npr. Mrvar, 2008; Gregorčič Mrvar in Mažgon, 2016; Gregorčič Mrvar, Kalin, Mažgon, Muršak in Šteh, 2016; Kalin idr., 2009); evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je dodeljena otrokom s posebnimi potrebami (Vršnik Perše idr., 2016), ter odnos šolskih svetovalnih delavcev do participacije otrok z učnimi težavami pri oblikovanju, izvedbi in evalvaciji programov učne pomoči (Kodele, 2017). Javrh (2014) je denimo proučevala poklicno identiteto svetovalnih delavcev. Opravljena pa je bila tudi vrsta diplomskih, magistrskih in doktorskih nalog v okviru študijskih programov, kjer izobražujemo strokovne profile za opravljanje dela šolske svetovalne službe; marsikatera teh študij je tudi osvetlila posamezne vidike delovanja svetovalne službe in/ali specifičnost dela posameznih strokovnih profilov (npr. Erjavec Bartolj, 2016; Jušič, 2010; Ozvaldič, 2019).

Zaradi pomanjkanja raziskav in čeprav se zavedamo, da vsega ni mogoče proučiti, smo se lotili raziskave, da bi to vrzel vsaj delno zapolnili. Nekatere izsledke raziskave, v kateri smo se osredotočili na proučevanje šolske svetovalne službe v osnovnih in srednjih šolah, smo prikazali v pričujoči monografiji, ki je sestavljena iz dveh delov. V prvem, teoretičnem delu smo analizirali, kako svetovalna služba danes deluje v osnovnih in srednjih šolah ter kako se njena vloga kaže skozi sodelovanje s posameznimi akterji v šolah – ravnatelji, učitelji oz. profesorji, učenci oz. dijaki in starši<sup>2</sup>. V drugem, empiričnem delu<sup>3</sup> pa predstavljamo rezultate empirične raziskave, pri kateri smo zbirali podatke o delu in vlogi šolske svetovalne službe s strani svetovalnih delavcev ter ostalih akterjev: učiteljev, ravnateljev, učencev in staršev. Natančneje smo raziskovali, kako posamezni akterji v šolah ocenjujejo pogostost izvajanja nalog svetovalne službe, strategije dela ter vsebinsko usmeritev. Nadalje nas je zanimalo, kakšno (po)svetovalno podporo pričakujejo učenci, učitelji, ravnatelji in starši. Prav tako smo proučevali, kakšno je ujemanje med vlogo svetovalne službe, kot si jo predstavljajo svetovalni delavci, ter zamislili, potrebami in pričakovani učencev, učiteljev, ravnateljev in staršev. V nalogah, vsebini in strategijah dela šolskih svetovalnih delavcev smo preverjali razlike glede na osnovno in srednjo šolo ter razlike v svetovalnem delu posameznih strokovnih profilov svetovalnih

---

2 V besedilu uporabljamo izraza učenci in učitelji večinoma v širšem, nadrednem smislu, ki se nanašata tako na učence in učitelje v osnovni šoli kot dijake in profesorje v srednji šoli. Izraz dijak uporabljamo v primerih, ko posebej izpostavljam mladostnike iz srednjih šol.

3 Pod nekaterimi naslovi podglavij v empiričnem delu monografije smo uporabili izjave udeležencev v raziskavi, ki smo jih poenostavili, tj. skrajšali in nekoliko preoblikovali.

delavcev. Pri zasnovi raziskave smo za izhodišče uporabili raziskavo s konca 90-ih let (gl. Resman idr., 1999).

Rezultati empirične raziskave, analizirani glede na opisana teoretična izhodišča, predstavljajo analizo sedanjega stanja na področju delovanja šolske svetovalne službe v osnovnih in srednjih šolah. Na podlagi te smo oblikovali nekaj zaključkov in priporočil za nadaljnje delovanje svetovalne službe ter sodelovanje šolskih svetovalnih delavcev in drugih akterjev v šolah.

Monografija predstavlja rezultat timskega dela sodelavcev na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.



# **Teoretična izhodišča**



## 1 **Koncept šolske svetovalne službe ter dejavnosti in področja dela šolskih svetovalnih delavcev**

Začetki šolskega svetovalnega dela pri nas segajo v šestdeseta leta prejšnjega stoletja (gl. Predlog ..., 1968; Pediček, 1996), ko so bili postavljeni teoretski temelji koncepta šolskega svetovanja, ki jih pripisujemo Pedičku (gl. Pediček, 1972). Od leta 1968, ko je bil oblikovan predlog za uveljavitev in formalno ureditev šolskih služb (Predlog ..., 1968, 334), do sredine devetdesetih let so bili nosilci šolskega svetovalnega dela v osnovni šoli šolski psiholog, šolski pedagog in šolski socialni delavec (prim. Pediček, 1996). Medtem ko je bilo delo šolskega psihologa usmerjeno predvsem v diagnostiko, prognostiko in terapijo, sta bila pedagog in socialni delavec bolj usmerjena k preventivnim vzgojno-izobraževalnim ukrepom (Jurman, 1978, 32). Vsi ostali profili strokovnjakov, ki so prav tako opravljali svetovalno pomoč učencem (šolski zdravnik, šolska medicinska sestra, defektolog oz. specialni pedagog), so sodili v drugi krog svetovalnih delavcev.

Uvajanje šolske svetovalne službe v naš šolski sistem je Pediček označil kot prodor »antropološko zasnovane pedagoške misli« (Pediček, 1992, 362), svetovanje pa kot pomoč pri personaliziranju in celostnemu razvoju učencev, kar Medveš opredeli kot koncept »duhoslovne oz. kulturne pedagoške paradigme in humanistične psihologije« (Medveš, 2018a, 15). Vendar ko je akcijo šolskih novincev, enega temeljnih projektov šolske svetovalne službe, prevzel Jurman, so humanistične cilje začeli nadomeščati cilji, značilni za socialno kritično pedagoško paradigmo: »Namesto antropologizacije in humanizacije so za šolsko svetovalno službo postavljeni ciji, ki izhajajo iz načel socialne pravičnosti /.../« (prav tam, 16), šolska politika pa se je ukvarjala z organizacijskimi oblikami, ki naj bi »zagotovile ustrezno okolje za socializacijo učencev« (prav tam). Podobno konceptualizacijo vzgoje v šolskem sistemu lahko razberemo tudi iz poznejših strateških dokumentov po osamosvojitvi Slovenije (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju ..., 1995) ter zakonskih aktov, ko se konceptualizacija šolstva in z njo šolske svetovalne službe nasloni na Rawlsovo teorijo pravičnosti, varovanje človekovih pravic in politične vrednote, zapisane v ustavi (gl. npr. Kroflič, 2003a), ter kriterije kakovostnega izobraževanja, kot jih določajo mednarodne študije o učnih dosežkih (PISA, TIMMS itn.).

Leta 1996 je bil sprejet Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki je v 67. členu formalno uredil tudi področje šolskega svetovalnega dela, in tik pred sprejetjem zakona se je prvotnemu timu strokovnjakov v svetovalni službi pridružil še profil socialnega pedagoga. Omenjeni člen je še danes v veljavi, čeprav ni usklajen denimo s pravilniki o izobrazbi učiteljev, vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev na različnih stopnjah sistema vzgoje in izobraževanja (gl. npr.

Pravilnik o izobrazbi učiteljev ..., 2011; Pravilnik o spremembah ..., 2015). Iz teh je razvidno, da lahko na delovnem mestu svetovalnega delavca poleg strokovnih profilov, ki so del svetovalne službe že dolgo vrsto let (pedagogov, psihologov, socialnih delavcev, socialnih in specialnih pedagogov), delujejo tudi nekateri drugi strokovni profili, npr. inkluzivni pedagogi itd. (gl. prav tam). Različni profili svetovalnih delavcev med univerzitetnim izobraževanjem pridobijo in razvijejo različna znanja in spretnosti, iz opisa katerih pa je razvidno, da so nekateri ožje profilirani kot drugi (Bizjak, 2014).

## 1.1 Koncept šolske svetovalne službe

Formalni okvir za šolsko svetovalno delo je postavljen v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2017), kjer je v 67. členu opredeljeno, da v javnem vrtcu oz. šoli deluje svetovalna služba, ki svetuje otrokom, učencem, vajencem, dijakom, učiteljem in staršem; sodeluje z vzgojitelji, učitelji in vodstvom šole pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji razvoja vrtca oz. šole in opravljanju vzgojno-izobraževalnega dela ter opravlja poklicno svetovanje. Svetovalna služba sodeluje pri pripravi in izvedbi individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami. Pri opravljanju poklicnega svetovanja se povezuje z Zavodom RS za zaposlovanje (prav tam).

Temeljni konceptualni dokument za šolsko svetovalno delo pri nas so Programske smernice za delo svetovalne službe (Programske smernice ..., 2008a, 2008b), ki so bile v maju 1999 potrjene na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje. Te opredeljujejo, da se svetovalna služba vključuje v reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj v vrtcih, šolah in domovih prek treh osnovnih dejavnosti: dejavnosti pomoči, razvojnih in preventivnih dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije. *Dejavnosti pomoči* zajemajo vse tiste dejavnosti, naloge in projekte šolske svetovalne službe, ki odgovarjajo na potrebo po pomoči kogar koli od udeležencev vzgojno-izobraževalnega dela v šoli, npr. učencev, staršev, učiteljev itd. Obsegajo različne neposredne oblike dajanja pomoči posamezniku ali skupini, pa tudi vrsto posrednih strokovnih aktivnosti, ki so potrebne tako znotraj kot zunaj šole (prav tam). *Razvojne in preventivne dejavnosti* svetovalne službe so del razvojnih nalog šole kot ustanove. Šolska svetovalna služba se tako vključuje v razvojno-analitično delo šole, s katerim spremlja in ugotavlja trenutno stanje. Sodeluje tudi pri načrtovanju raznih sprememb in izboljšav v vzgojno-izobraževalnem procesu. Obenem vodi ali koordinira različne razvojne, inovativne ter preventivne projekte v šoli oz. pri delu s skupinami, npr. oddelki, ranljivimi skupinami, nadarjenimi itd. (prav tam). *Dejavnosti načrtovanja in evalvacije* so pomembne za operacionalizacijo,



vrednotenje ter zagotavljanje celostnosti in kontinuiranosti prispevka šolske svetovalne službe pri reševanju individualnih, skupinskih in drugih kompleksnih problemov šole. Prav zato so te bistven pogoj za kakovostno opravljeno delo in ustvarjalni razvoj svetovalne službe in šole v celoti. Načrtovanje in evalvacija se prepletata z nudenjem pomoči ter z razvojnimi in preventivnim delom (prav tam).

Prek teh treh osnovnih vrst dejavnosti je svetovalni delavec med drugim sogovornik vsem udeležencem v vrtcu, šoli oz. dijaškem domu (otrokom/mladostnikom, vzgojiteljem, učiteljem, ravnateljem, staršem) ter z njimi sodeluje na naslednjih področjih življenja in dela vzgojno-izobraževalne ustanove: pri dejavnostih učenja in poučevanja oz. igre; kulture<sup>4</sup>, vzgoje, klime<sup>5</sup> in reda šole/vrtca; telesnega, osebnega in socialnega razvoja; šolanja in poklicne orientacije (oz. v vrtcu sprejema otrok v vrtec in njihovega prehoda v šolo) ter na področju socialno-ekonomskih stisk (prav tam). Svetovalni delavec je strokovni sodelavec, ki skupaj z drugimi strokovnimi delavci oblikuje vsakdanje življenje v šoli (prav tam).

Programske smernice so za vsak podsistem – vrtec, osnovno šolo, srednjo šolo in dijaški dom – oblikovane ločeno. Prvi del smernic predstavljajo splošna izhodišča, ki so za vse podsisteme enaka, v njih pa so opredeljeni cilji in namen svetovalne službe ter temeljna načela, vrste in področja dejavnosti. Drugi del smernic se razlikuje glede na stopnjo vzgojno-izobraževalne ustanove. V svetovalni službi osnovne šole (Programske smernice ..., 2008a) so obravnavana posamezna področja dela svetovalne službe in njene temeljne naloge, pri čemer je posameznemu svetovalnemu delavcu prepuščeno, da si znotraj tega v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo sam izbere prioritete naloge in skladno s tem oblikuje svoj letni delovni načrt. Naloge svetovalne službe v osnovni šoli niso predstavljene v obliki standarda, razen na področju poklicne orientacije. V svetovalni službi srednje šole (Programske smernice ..., 2008b) so v drugem delu smernic prav tako izpostavljena osnovne dejavnosti in področja dela svetovalne službe, pri čemer je v njih bolj natančno zapisan predlog časovnega razmerja med posameznimi področji dela, ob tem pa so tudi natančneje določeni standardi oz. delovne naloge. V obliki standarda je ponujena vsebina ali pričakovani obseg posamezne naloge svetovalne službe, ob čemer je poudarjeno, da je predvideni standard treba brati pogojno, ker ga je možno

4 Šolsko kulturo sestavljajo prepričanja, odnosi in vrednote, ki jih imajo pripadniki šole. Gre za niz nenapisanih norm, vrednot, prepričanj in ritualov, ki v šoli določajo, kako misliti, čutiti in delovati, kako reševati probleme in sprejemati odločitve (Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja, 2008–2009).

5 Šolska klima je psihosocialni kontekst, v katerem posamezniki živijo in delajo. Opredelimo jo kot niz notranjih značilnosti, po katerih se šole med seboj razlikujejo in ki vplivajo na vedenje vseh posameznikov na šoli. Te notranje značilnosti se najpogosteje nanašajo na: medosebne odnose med učenci in učitelji; občutek, da je šola varen prostor; možnost sodelovanja učencev, staršev in zaposlenih pri odločitvah; zahtevnost pričakovanih do učencev (Freiberg, 2005).

doseči le v primerih, ko je na šoli zaposlen en svetovalni delavec na največ 16 oddelkov (prav tam). V primeru, ko standarda ni mogoče doseči, si svetovalna služba v srednji šoli v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo ter glede na posebnosti in vsakokratne potrebe šole in vseh udeleženi v njej med ponujenimi nalogami izbere prioriteten naloge (prav tam).

Od sprejetja programskih smernic dalje tako praksa kot evalvacije delovanja svetovalne službe kažejo, da je ta pomemben sestavni del vsake šole oz. vrtca (gl. Bezić, 2008; Malešević, 2018; Valenčič Zuljan idr., 2011; Vogrinc in Krek, 2012). Po ugotovitvah raziskave, opravljene med pedagoškimi delavci v slovenskih osnovnih in srednjih šolah (Valenčič Zuljan idr., 2011), večina ravnateljev in učiteljev sprejema svetovalno službo kot integralni del vsake šole; tako je odgovorilo kar 95,1 % od 81 ravnateljev in 95,7 % od 1464 učiteljev, ki so odgovorili na to vprašanje (prav tam, 30).

Šola in šolska svetovalna služba v zadnjem desetletju doživljata spremembe, ki vplivajo na njuno delovanje in delovanje posameznih strokovnih profilov v tej službi. Od leta 1999 dalje je bila sprejeta vrsta šolskih konceptualnih in sistemskih rešitev, ki na primer zajemajo:

- delo z nadarjenimi otroki in mladostniki (Odkrivanje in delo z nadarjenimi ..., 1999; Operacionalizacija koncepta ..., 2009; Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki ..., 2007),
- kontinuum pomoči učencem z učnimi težavami (Učne težave v osnovni šoli: koncept dela, 2008),
- delo z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2013),
- delo s priseljenci (Vključevanje otrok priseljencev ..., 2017),
- sodelovanje s kulturno-umetnostnimi institucijami (Nacionalni program za kulturo, 2014–2017),
- vzgojo in izobraževanje Romov (Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, 2011),
- načrtovanje razvoja šole (Zakon o organizaciji in financiranju ..., 2017, 49. člen),
- načrtovanje in evalvacijo vzgojnega načrta v osnovni šoli (Zakon o osnovni šoli, 2016) in druge.

Zaradi uvajanja vseh teh sprememb in rešitev so svetovalni delavci v zadnjih letih dodatno obremenjeni s strokovnimi vzgojno-izobraževalnimi ter koordinacijskimi in administrativnimi nalogami. To kažejo tudi podatki evalvacij delovanja šolske svetovalne službe (npr. Bezić, 2008; Vogrinc in Krek, 2012; Vršnik Perše idr., 2008b).

Med drugim se ugotavlja, da veliko svetovalnih delavcev poroča o povečanem obsegu (po)svetovalnega dela nasploh, opravljanju dela in nalog, ki ne sodijo v okvir njihovega strokovnega dela, ter o neustreznosti veljavnih normativov (gl. Bezić, 2008; Malešević, 2018; Vogrinc in Krek, 2012; Vršnik Perše idr., 2008b). To je v tesni povezavi z nadaljnjo ugotovitvijo, da večina šolskih svetovalnih delavcev veliko svojega časa namenja individualnemu strokovnemu delu z učenci z učnimi težavami, z učenci s posebnimi potrebami, ki imajo odločbe o usmeritvi, z učenci z vzgojnimi in disciplinskimi težavami ter tistimi, ki imajo težave v telesnem, osebem in/ali socialnem razvoju (Bezić, 2008; Vogrinc in Krek, 2012; prim. Vršnik Perše idr., 2008b). Ob tem jim zmanjkuje časa in del svetovalnih delavcev redko ali celo ne izvaja razvojno-preučevalnega dela v šoli (Bezić, 2008). Nekateri poročajo o preobremenjenosti z delom in pomanjkanju strokovne podpore (gl. Bezić, 2008; Erjavec Bartolj, 2018; Javrh, 2014; Kovač, 2013; Vršnik Perše idr., 2008a).

Svetovalna služba seveda ne more odreči pomoči posameznemu otroku in mladostniku, saj je to ena od njenih osnovnih dejavnosti v vrtcu oz. šoli. A vztrajanje pri individualni pomoči posameznim otrokom/mladostnikom in takem konceptu dela vodi v nevarnost, da šolska svetovalna služba postane pomožna, servisna oz. krizna služba, ter da se prek tega uveljavi krizno-kurativno svetovanje in remedialni (popravljalni) koncept, ki favorizira individualno in osebno svetovanje (prim. Bizjak, 2014; Resman in Gregorčič Mrvar, 2013). Takšen pristop ne prinaša ustreznih rešitev pri delu v šoli. Evalvacijska študija o različnih oblikah dodatne strokovne pomoči otrokom in mladostnikom z odločbami (gl. Vršnik Perše idr., 2016) je denimo pokazala, da je koncept inkluzije še vedno v razvijanju; celoten proces, povezan z dodatno strokovno pomočjo otrokom/mladostnikom s posebnimi potrebami, je še vedno naravnano tako, da so v ospredju individualna pomoč (najpogosteje zunaj oddelka) in ukvarjanje s primanjkljaji, ovirami oz. motnjami otroka. Podobno oceno o neprimernosti v praksi prevladujočega koncepta osebnega svetovanja kot metode za uvajanje inkluzije izpelje tudi Medveš v svoji razpravi Šolsko svetovanje in spreminjanje pedagoških paradigem (Medveš, 2018a). Kroflič (2003b), Peček in Lesar (2006) in Lesar (2009) pa upravičeno opozarjajo, da usmerjenost v individualno pomoč osebami s posebnimi potrebami krepi medicinski diskurz in diskurz profesionalizma, ki ju je Fulcher že v osemdesetih letih označila kot osnovo diskurzov nezmožnosti in problematičnih oblik vključevanja otrok s posebnimi potrebami v šolskih politikah, ki je glavna prepreka za uveljavljanje inkluzivne šolske kulture.

V povezavi z omenjeno problematiko smo že leta 2014 na okrogli mizi posveta svetovalnih delavcev *Prispevki strok za svetovalno delo v praksi* skupaj s svetovalnimi

delavci iz prakse ugotavljali, da je treba okrepiti prizadevanja za premik v paradigmi razmišljanja od krizno-kurativnega k razvojno-preventivnemu delovanju svetovalnega delavca (Bizjak, 2014). Takšna prizadevanja so še vedno aktualna (prim. Bezić, 2018; Bezić in Malešević, 2018; Gregorčič Mrvar idr., 2019). Na nedavni konferenci šolskih svetovalnih delavcev (Bezić, 2018; prim. Bezić in Malešević, 2018; Gregorčič Mrvar idr., 2019) smo izpostavili, da je treba v prihodnje pomembno okrepiti razvojno-preventivno delo svetovalne službe na nivoju oddelkov, skupin in vzgojno-izobraževalne ustanove kot celote ter pri tem upoštevati, da so razvojno-preventivne dejavnosti načrtovane v okviru vizije vzgojno-izobraževalne ustanove, vzgojne zasnove in vzgojnega načrta, razvojnega načrta ter letnega delovnega načrta vrtca oziroma šole in delovnega načrta svetovalnega delavca (Bezić, 2018, 33). Poudarek je, da se vzpostavijo pogoji za izvajanje razvojno-preventivnih dejavnosti v okviru obveznega in razširjenega programa osnovne šole, obveznega programa srednje šole, obveznih izbirnih predmetov in vsebin, interesnih dejavnosti in v okviru izbirnih delov vzgojno-izobraževalnih programov srednjih šol (prav tam). Pri tem morajo svetovalni delavci sodelovati z razredniki in učitelji, razvojno-preventivno delo timsko načrtovati, izvajati in vrednotiti, prek tega pa opolnomočiti učitelje za njihovo samostojno izvajanje (prav tam). Za umestitev razvojno-preventivnih dejavnosti v vzgojno-izobraževalno delo šole ter za njihovo kakovostno izvajanje pa svetovalni delavci nujno potrebujejo podporo vodstvenih delavcev ter tudi ustrežnejšo sistemsko podporo (urniki, razporeditev delovnega časa) (Bezić, 2018, 34).

Razvojno-preventivne dejavnosti poleg organizacijskih vprašanj, povezanih z opisi del in nalog, delovnega časa, normativov ipd., terjajo tudi jasne teoretske rešitve, povezane s strategijami načrtovanja vzgoje, vzpostavljanja inkluzivne kulture ter novih pristopov k poučevanju in spodbujanju aktivnega učenja. Teoretska praznina, ki je po Medvešu (2018a) zaznamovala razmišljanje o ciljnih vzgajanja že v sedemdesetih letih dvajsetega stoletja, se po mnenju istega avtorja razen redkih izjem še danes nadaljuje v mirovanju paradigmatične konceptualizacije dela šolske svetovalne službe: »V praksi ni čutiti, da bi orientacija delovanja na svetovanje po skoraj dvajsetih letih, odkar veljajo smernice, bistveno prispevala k temu, da bi bilo delo službe vsebinsko bolj osredotočeno« (prav tam, 17).

## 1.2 Pedagoška razvojno-preventivna naravnost šolske svetovalne službe

Šolsko svetovalno delo pri nas nikoli ni bilo mišljeno le kot svetovanje učencem v njihovem osebnotnem razvoju in pri učenju (gl. Resman, 1999a, 68–69;

Programske smernice ..., 2008a, 2008b). Ne gre torej samo za svetovanje, za neposredno pomoč učencem v razvoju, temveč prvenstveno za delovanje svetovalne službe v smislu načrtovanja, izvajanja in evalvacije vsakdanjega vzgojno-izobraževalnega dela v šoli ter načrtovanja, vzpostavljanja in vzdrževanja ustreznih pogojev za varno in hkrati spodbudno vzgojno-izobraževalno okolje, ki omogoča učencu optimalno napredovanje (prav tam). To pomeni, da je treba v skrbi za učenčev optimalni celostni razvoj najprej zagotoviti pogoje za ta razvoj, da je treba ustrezno organizirati fizično in socialno okolje šole (prav tam; Resman, 1999a). Pedagoška pomoč učencu v njegovem razvoju ostaja na pol poti, če njegova dejavnost ne posega tudi v delo šole in oddelkov, v posvetovalno delo z učitelji, vodstvom šole, starši in zunanjim okoljem oz. lokalno skupnostjo, saj se večina varovalnih dejavnikov nahaja v vsakodnevnih dejavnostih in splošni kulturi sobivanja v šoli (Mikuš Kos, 2017).

Šolsko svetovalno službo zato tudi v prihodnje vidimo in razumemo kot *pedagoško razvojno-preventivno službo*, usmerjeno v razvoj učencev in šole kot celote, ki jo s svojim specifičnim strokovnim znanjem, svetovalnim odnosom in na strokovno avtonomen način opravlja svetovalni sodelavec skupaj z vsemi udeleženi mi v vzgojno-izobraževalnem procesu (Programske smernice ..., 2008a, 2008b). Pedagoško razvojno-preventivne dejavnosti so ključne pri doseganju višje kakovosti dela vzgojno-izobraževalnih ustanov zaradi več razlogov (gl. Gregorčič Mrvar idr., 2019):

- razvojne dejavnosti svetovalne službe so nepogrešljive pri vpeljevanju sodobnih pedagoških načel, kot so načelo inkluzivnosti (Booth in Ainschow, 2002; Lesar, 2009, 2019; Lynch in Lodge, 2002; The Salamanca Statement ..., 1994), načelo medkulturnosti (Mikuš Kos, Zlatar, Uzelac in Jamšek, 2017; Vižintin, 2017), načelo participacije otrok in mladostnikov (Hart, 1992; Čačinovič Vogrinčič, 2008; Kodele, 2017; Kodele in Lesar, 2015; Rutar, 2013) ter nujnih paradigmatško transformativnih sprememb v šolstvu, ki jih vključujejo nova načela (Lesar, 2019);
- razvojne dejavnosti svetovalne službe so ključne za uspešnejše uveljavljanje sodobnih pristopov pri izvajanju pouka, kot so sodelovalno učenje, problem-sko naravnani pouk, uvajanje e-izobraževanja ipd. (Dumont, Istance in Benavides, 2010; Peklaj idr., 2009) in vzgoje z umetnostjo (Kroflič, Štirn Koren, Štirn Janota in Jug, 2010; UNESCO Road Map for Arts Education, 2006; Winner, Goldstein in Lancrin, 2013);
- razvojne in preventivne dejavnosti so bistvene za vzpostavljanje pogojev uspešnega vzgojnega in izobraževalnega delovanja, ki predpostavljajo upoštevanje načel varnosti, sprejetosti, enakosti, participacije, spoštovanja,

skrbi za drugega ter medsebojne pomoči (npr. Resman, 2007). Gre za naravnost svetovalne službe na dejavnosti in procese, usmerjene na celotno vzgojno-izobraževalno ustanovo kot skupnost. Svetovalna služba se ukvarja z vprašanji skupinske dinamike, komunikacije, kulture in klime vzgojno-izobraževalne ustanove, vzpostavlja pogoje za interdisciplinarno in medresorsko sodelovanje ipd.;

- v razmerah, ko imajo vzgojno-izobraževalne ustanove več avtonomije, svetovalna služba prevzema naloge na področju skupne skrbi za kakovost, kar pomeni načrtovanje, izvajanje in evalvacijo vzgojno-izobraževalnega procesa in vzgojno-izobraževalne ustanove kot celote (Gregorčič Mrvar in Resman, 2019).

Grobo očrtane spremembe zahtevajo temeljit premislek o izhodiščih vzgojnega delovanja, katerega del je tudi šolsko svetovanje. Med njimi moramo vsekakor izpostaviti pomen premisleka o kompleksni utemeljitvi vrednot vzgojnega delovanja, v kateri le vrednote pravne zaščite otrokovih pravic in pravičnega dostopa do vzgojno-izobraževalnih virov ne zadoščajo več. Dopolnjujejo se z vrednotami solidarnosti, pozitivnega pripoznanja vseh otrok oz. mladostnikov, zastopanosti otrok/mladostnikov pri sprejemanju odločitev, opolnomočujočih oblik pomoči, skrbi in čustvene podpore itn. (gl. npr. Kroflič, 2003a; Medveš, 2018b; Lesar, 2019; Čačinovič Vogrinčič, 2008)

Poleg vrednotnih izhodišč je potreben tudi stalen premislek o paradigmatsem razumevanju vzgoje in iz njega izpeljanih metodičnih rešitev, ki omogočajo doseganje zgoraj omenjenih ciljev in vrednot. Kot namreč kažejo dosedanje raziskave, brez domišljenih vzgojno-konceptualnih premislekov ni mogoče razvijati vrtca oz. šole v smeri inkluzivnosti, medkulturnosti, participatornosti ter aktivnega, avtoriziranega učenja in poučevanja. Poglobljeno razumevanje ideje inkluzivnosti namreč zahteva temeljit razmislek o ekologiji vključujočih odnosov kot preseka šolske kulture, upravnega okvira in praks učne pomoči (Booth in Ainscow, 2002), kar bi morala biti tudi osnova našemu petstopenjskemu modelu pomoči (Učne težave v osnovni šoli ..., 2008), v katerega se vključujejo vsi akterji šolskega življenja, delu z nadarjenimi (Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki ..., 2007) in delu s priseljenci (Skubic Ermenc, 2006).

Enake usmeritve najdemo tudi v literaturi, ki se ukvarja z odpravljanjem vzgojno-disciplinskih težav. Retributivno logiko formalnega sankcioniranja prekrškov, ki je dolgo veljala za edino pravično reagiranje na nezaželeno vedenje, danes uspešno nadomeščajo celoviti restorativni pristopi, zgrajeni na predpostavki, da morajo biti vse stranke v sporu vključene v reševanje konflikta in iskanje pravičnega povračila

nastalih škodljivih posledic dejanj. Ti programi naj bi »spodbujali miroljubno reševanje konfliktov, promovirali strpnost in inkluzivnost, gradili spoštovanje do različnosti in promovirali odgovorne skupnostne prakse« (Handbook on Restorative Justice Programmes, 2006, 5). Glede na to, da smo že ob uvajanju zahteve, da imajo osnovne šole oblikovane vzgojne načrte, eksplicitno pedagoške delavce opozarjali na pozitiven pomen uvajanja dveh ključnih restorativnih metod, mediacije in restitucije, se v naših šolah ustrezno vpeljan sistem mediacije, še posebej vrstniške, zelo redko izvaja (Kroflič, 2019; Lesar in Rugelj, 2012).

Usmerjanje pedagoških rešitev v komunikacijski model razumevanja vzgoje (Medveš, 2018a) in participacijo tudi težavnejših otrok oz. mladostnikov pri reševanju učnih težav in vzgojno-disciplinskih konfliktov (gl. npr. Kodele, 2017) je danes zaznamovano z vse večjim prodorom idej opolnomočenja in subjektifikacije kot temeljev pedagoških pristopov, ki »niso pozabili« na emancipacijsko jedro znanstvene pedagogike, zgrajene na izhodiščih razsvetljenstva. Ključni aksiom te teoretske usmeritve je ideja, da, podobno kot je bil v devetnajstem stoletju koncept poučevanja (*bildung*) prvenstveno namenjen razvoju posameznika kot svobodne osebe, mora biti tudi danes tako izobraževanje (*kvalifikacija*) kot discipliniranje (*socializacija*) usmerjeno k vzpostavljanju posameznika kot subjekta (*subjektifikacija*) (Biesta, 2017; Kroflič, 2018). Ob tem je treba opozoriti, da le sklicevanje na politične vrednote, ki izhajajo iz razsvetljenškega razumevanja svobode subjekta, človekovih pravic in demokracije, ne zadošča za uveljavljanje koncepta subjektifikacije v vzgoji. Zato se Biesta (2006) podrobno ukvarja s pojmovanjem demokracije kot načina vstopanja v svet, Ranciére (2005) pa z nujnostjo pojmovanja vzgajane osebe kot subjekta govorice ter z zahtevo po odpravi tradicionalnega pedagoškega aksioma o nevednem učencu in vsevednem učitelju kot pogoju subjektifikacijske vzgoje. Za takšno pojmovanje šolske kulture in pedagoških odnosov bomo težko našli oporo v mednarodnih in nacionalnih prosvetnopolitičnih dokumentih. Posledično se tudi strateške strokovne pobude za krepitev participacije otrok in mladostnikov v procesih vzgoje in izobraževanja, za bolj inkluzivno naravnost vzgojno-izobraževalnih institucij in krepitev vzgojne dimenzije izobraževanja, ki bo okrepilo osebno odgovornost otrok in mladostnikov do bližnjih oseb, skupnosti, naravnega okolja in ne nazadnje lastnega razvoja, v pedagoški praksi težje uveljavljajo. Razmislek o strateški naravnosti vzgojno-izobraževalnih institucij v opisani smeri bi moral tvoriti samo jedro oblikovanja razvojnih vizij šolskega sistema kot celote.

Vse te spremembe od šolske svetovalne službe zahtevajo korenito preusmeritev od krizno-individualnega reagiranja na težave posameznih otrok oz. učencev k

pedagoško razvojno-prevetivni naravnosti, kar pomeni k oblikovanju vzgojnega koncepta vrtca oz. šole ter razvoju celovitih pristopov k zagotavljanju kakovosti dela vzgojno-izobraževalne ustanove. Strokovni profili šolskih svetovalnih delavcev obetajo solidno jedro strokovnjakov, ki se lahko skupaj z vodstvenimi delavci in učitelji spopadejo s sodobnimi strokovnimi izzivi. Za take naloge pa so poleg razumevanja sodobnih pedagoških načel in vrednot ključna tudi načela sodelovanja šolskih svetovalnih delavcev z vsemi akterji šolskega življenja.



## 2 **Ravni delovanja šolske svetovalne službe skozi prizmo sodelovanja z akterji znotraj in zunaj vzgojno-izobraževalne ustanove**

Razvojno-preventivna naravnost šolske svetovalne službe, ki zajema sodelovanje z akterji znotraj in zunaj šole, se kaže na več ravneh (prim. Čačinovič Vogrinčič, 1999; Gregorčič Mrvar idr., 2016; Gregorčič Mrvar in Resman, 2019; Kalin, 2019; Davis, 2005; Resman, 2018). Na prvi ravni gre za delo šole kot celote oz. *zagotavljanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela v celoti*. Gre za sodelovanje svetovalnih delavcev z drugimi akterji ob izvajanju skupnih akcij, dejavnosti, programov, projektov ipd.; včasih gre za skupinske, včasih za individualne akcije, včasih so nagovorjeni le posamezniki, drugič manjše ali večje skupine iz šole ali skupnosti ipd. Ta raven zajema delo svetovalne službe na strokovnih nalogah šole kot celote, kjer se ukvarja z vidiki načrtovanja, izvajanja in evalviranja različnih konceptov dela, npr. vzgojnega, izobraževalnega, nudenja strokovne pomoči itd. Pomembno je tudi strokovno delo v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo, ministrstvom ipd., ko gre za pripravo šolsko-sistemskih ukrepov na ravni države. Delo svetovalne službe se na tej ravni močno navezuje na vodenje vzgojno-izobraževalne ustanove in v tem pogledu na sodelovanje z ravnateljem.

Druga raven se nanaša na *neposredno sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem procesu*. Za otroka in mladostnika je eden pomembnejših kontekstov v vzgojno-izobraževalni ustanovi oddelek oz. oddelčna skupnost, kjer poteka vsakdanji vzgojno-izobraževalni proces, zato je za svetovalnega delavca še posebej pomembno kakovostno sodelovanje z učitelji, ki jim nudi strokovno podporo. Na tej ravni bo svetovalni delavec sodeloval pri denimo razvojno analitičnem in preventivnem delu, povezanem s procesi izobraževanja, vzgoje, poučevanja, učenja oz. igre v oddelku oz. skupini.

Tretja raven vključuje *podporo učencem* na področjih, kot so karierna orientacija, spodbujanje razvoja nadarjenosti ipd., in delo z učenci, ki iz različnih razlogov potrebujejo pomoč. Gre za sodelovanje in (po)svetovanje med različnimi akterji v primeru težav in stisk učencev (npr. ko učenec ne more uspešno delati, ko učitelj učencu ne more zagotoviti spodbudnega okolja, ko starši sami ne znajo ali ne zmorejo več pomagati ipd.). Čačinovič Vogrinčič (1999, 175) poudarja, da so problemske situacije rešljive šele takrat, ko se začnejo reševati skupaj, torej z vsemi udeleženi v situaciji (prim. tudi Bečaj, 1999b). Ta raven zajema dejavnosti pomoči in (po)svetovanja, v katerih je svetovalni delavec pomemben sogovornik učencem, učiteljem/vzgojiteljem, staršem oz. družinam in zunanjim strokovnjakom.

V nadaljevanju se bomo posvetili naravi sodelovanja šolskih svetovalnih delavcev z akterji znotraj in zunaj šolske ustanove. Najprej bomo predstavili načela in značilnosti sodelovanja šolske svetovalne službe na splošno, nato pa bomo analizirali posamezne ravni delovanja glede na vključene akterje: ravnatelje, učitelje, učence in starše.

## 2.1 Načela in značilnosti sodelovanja med različnimi akterji znotraj in zunaj vzgojno-izobraževalne ustanove

Delo svetovalne službe v vzgojno-izobraževalni ustanovi je zaradi kompleksne povezanosti pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj v osnovi interdisciplinarne narave, zato je s tega vidika pomembno sodelovanje svetovalnih delavcev z različnimi strokovnimi profili v timu (Programske smernice ..., 2008a, 2008b). To sodelovanje mora temeljiti na vzajemni podpori, vzpostavljanju in ohranjanju strokovnih različnosti ter posebnosti. Načelo interdisciplinarnosti ter strokovnega sodelovanja velja za svetovalno službo ne glede na to, če jo sestavlja eden, dva ali več svetovalnih delavcev. S tega zornega kota je smiselno povezovanje in sodelovanje svetovalnih delavcev različnih strokovnih profilov iz različnih vzgojno-izobraževalnih ustanov. Sodelovanje in interdisciplinarni pristop pa se nanašata tudi na sodelovanje z drugimi strokovnimi sodelavci v vzgojno-izobraževalni ustanovi in iz ustreznih zunanjih ustanov (prav tam).

Proces medsebojnega sodelovanja je dinamičen in odvisen od različnih dejavnikov, osebnih in sistemsko-organizacijskih, določajo ga potrebe in značilnosti posameznih strokovnih delavcev, njihovo razumevanje kakovosti sodelovanja ter kontekst, v katerem delujejo. Ker je delo strokovnih delavcev usmerjeno v temeljno skrb za optimalni razvoj učencev, še posebej pomembno določajo dinamiko njihovega sodelovanja tudi značilnosti učencev in oddelčnih skupnosti, v katerih se učenci združujejo. Med sistemsko-organizacijskimi dejavniki lahko pomemben delež pripišemo tudi šolski kulturi in klimi, vzgojno-izobraževalnim ciljem, ki jih želimo doseči, ter značilnostim šole kot institucije (velikost šole s številom učencev in učiteljev ter drugih strokovnih delavcev, šola kot učeča se organizacija, značilnosti vodenja šole ipd.).

Glede na izsledke nekaterih raziskav o delovanju šolske svetovalne službe pri nas lahko rečemo, da je sodelovanje svetovalne službe z različnimi akterji v vzgojno-izobraževalni ustanovi dobro. Po ugotovitvah raziskave, opravljene med pedagoškimi delavci v slovenskih šolah (Valenčič Zuljan idr., 2011), je denimo skoraj tri četrtine učiteljev (73,1 %) in še več ravnateljev (92,7 %) ocenilo sodelovanje s

šolsko svetovalno službo kot zelo dobro ali dobro (prav tam). Nadalje raziskava o sodelovanju med svetovalnimi delavci in starši, ki je bila med svetovalnimi delavci opravljena pred leti (Mrvar, 2008; Kalin idr., 2009), kaže, da večina svetovalnih delavcev v svoje delo vključuje starše, hkrati pa ima pri sodelovanju z njimi relativno dobre osebne izkušnje. Rezultati raziskave o sodelovanju z zunanjimi ustanovami in strokovnjaki (Gregorčič Mrvar in Mažgon, 2016; Gregorčič Mrvar idr., 2016) pa podobno kažejo, da so šolski svetovalni delavci relativno zadovoljni s sodelovanjem z različnimi institucijami v skupnosti, saj jih večina sodelovanje ocenjuje kot dobro ali zelo dobro. Svetovalni delavci najbolje ocenjujejo sodelovanje z drugimi šolami, vrtci in dijaškimi domovi. Izpostavljajo tudi, da brez pomoči zunanjih institucij oz. posameznikov, brez timskega dela in medinstitucionalnega povezovanja ne bi mogli izvesti določenih dejavnosti oz. projektov v šoli ter reševati težav učencev in družin (prav tam).

Izsledki raziskav so spodbudni. Zadovoljstvo z dosedanjim medsebojnim sodelovanjem nedvomno zagotavlja dobre temelje za nadaljnje sodelovanje z različnimi akterji znotraj in zunaj vzgojno-izobraževalne ustanove. Nenazadnje so zanimivi tudi podatki o medsebojnem povezovanju in sodelovanju svetovalnih delavcev iz različnih vzgojno-izobraževalnih ustanov (Erjavec Bartolj, 2018) – svetovalni delavci so namreč vključeni v relativno veliko oblik medsebojnega povezovanja (z izjemo svetovalnih delavcev srednjih šol), vendar kljub temu izražajo potrebe po dodatnem povezovanju (prav tam, 16). Ob tem pa moramo biti pozorni tudi na to, da sodelovanje različni ljudje razumejo zelo različno. Za nekatere sodelovanje pomeni že to, da si izmenjujejo informacije, da lahko medsebojno komunicirajo, za druge pomeni kompleksnejši odnos vzajemnega postavljanja ciljev in skupnega prizadevanja za njihovo doseganje, kar pa poudarja t. i. model partnerskega sodelovanja, ki ga opisujemo v nadaljevanju.

Delovanja šolske svetovalne službe si tako ni mogoče predstavljati brez razvoja partnerskega sodelovanja z akterji znotraj vzgojno-izobraževalne ustanove in zunaj nje (prim. Epstein, 1995; Esler, Godber in Christenson, 2002; Kalin idr., 2009; Gregorčič Mrvar idr., 2016; Sheridan, Napolitano in Swearer, 2002) ter sodelovalne kulture v vzgojno-izobraževalni ustanovi (prim. Fullan in Hargreaves, 2000; Polak, 2007; Resman, 2005). Pri partnerskem sodelovanju gre za privlačen, a hkrati zahteven in kompleksen koncept. Kadar sodelovanje v vzgojno-izobraževalni ustanovi samo obstaja, še ne moremo govoriti o sodelovalni kulturi in partnerskem sodelovanju (prim. Fullan in Hargreaves, 2000). Fullan in Hargreaves (prav tam) denimo pišeta o nekaj oblikah sodelovanja, ki jih opredelita kot »postaje, na katerih nekoliko počakamo, ko iščemo boljše oblike« (prav tam, str. 64). Pri prvi obliki

navajata povezovanje med učitelji le v določenih skupinah, ki med seboj mnogo-krat tekmujejo, se borijo za oblast ipd. V okviru druge oblike opisujeta sodelovanje na t. i. omejeni ravni, kjer se sodelovanje ne razširi dlje kot na sodelovanje dveh učiteljev istega oddelka, ki morda poučujeta v paru, se medsebojno spremljata ali akcijsko raziskujeta. Omejeno sodelovanje se odvija v okviru nekaterih opravil, kot so svetovanje, izmenjava gradiv ipd. Takšno sodelovanje ne preraste nujno v oblikovanje skupnih ciljev ali vrednot, ki spremljajo načine poučevanja (prav tam). Kot tretjo obliko izpostavljata načrtovano sodelovanje, ki ga označujejo formalni postopki, s katerimi usmerjamo pozornost k skupnemu načrtovanju, posvetovanju in drugim oblikam skupnega dela. Takšno sodelovanje ima lahko tako pozitivno kot negativno plat (Polak, 2007; Fullan in Hargreaves, 2000). Pozitivno, kadar gre za prehodno fazo v oblikovanju trajnejših sodelovalnih odnosov v šoli, kot način, da akterji okusijo sodelovanje. Negativno pa v primeru, ko postane nadomestek za pravo sodelovalno kulturo v šoli (prav tam); gre namreč za sodelovanje le zato, ker se to od njih zahteva in ne pride zares do zavzemanja in skupnega prizadevanja za doseganje skupnih ciljev, skupnega načrtovanja in izvajanja aktivnosti, soodvisnosti in deljene odgovornosti pri doseganju skupnih ciljev.

Vsaka sodelovalna kultura in partnersko sodelovanje, ki vključuje vse vpletene akterje znotraj in zunaj šole, se začne z razvijanjem dobrih medsebojnih odnosov. To nam lahko uspe le, če bomo v medsebojne odnose vnesli empatično razumevanje, medsebojno spoštovanje in pristnost (Hornby, 2000; Rogers, 1957). Pri sodelovanju vseh vpletenih je ključno, da so odprti in si delijo svoja pričakovanja, znanja, izkušnje, pogosto tudi različna prepričanja in poglede na določene situacije, ter pri tem ohranjajo spoštovanje in skušajo razumeti drug drugega. Raznolikost lahko prispeva k boljšemu razumevanju določene situacije ter k odpiranju novih možnosti za reševanje problemov in načrtovanje, izvajanje in evalvacijo skupnih akcij. Seveda je ob tem pomembno tudi, da zaupajo v prizadevanje drug drugega pri doseganju skupnih ciljev. Bistveno za partnersko sodelovanje je namreč, da več enakovrednih partnerjev oblikuje zaupen odnos, v katerem si delijo vire, moč in odgovornost pri doseganju skupnih ciljev (Sheridan idr., 2002). Pri tem ne gre le za to, da se posamezniki povežejo v sodelovanju in koordiniranju določenih aktivnosti, temveč za to, da se meje med vsemi vpletenimi nekako zabrišejo ter si ti zares delijo vire in odgovornost pri razvoju, implementaciji in evalvaciji skupnih načrtov, kar je včasih še posebej težko doseči, saj je treba prestopiti meje svojega udobja – za svetovalne delavce in ravnatelje to pomeni, da stopijo iz svojih »kabinetov«, za učitelje, da povabijo svetovalne delavce k pouku in k skupnemu načrtovanju določenih ukrepov pri samem poučevanju ipd. Šteh in Mrvar (2011a) ugotavljata, da »o partnerstvu lahko govorimo, ko gre za skupno načrtovanje in delitev odgovornosti ter za neko

trajnejše zavzemanje in izvajanje določene aktivnosti« (prav tam, 61). Vsi vpleteni v partnersko sodelovanje morajo verjeti, da je partnerstvo vredno vloženega truda ter da skupaj lahko dosežejo boljše rezultate.

Naloga strokovnih delavcev je, da v partnerskem sodelovanju poskrbijo, da bodo vanj udeleženi tudi otroci oz. mladostniki. V tem kontekstu je v vzgoji in izobraževanju v slovenskem prostoru že precej uporabljen in uveljavljen koncept participacije (gl. Kodele, 2017), za kar se uporabljata tudi sopomenki »soustvarjanje« in »soudeležnost« (gl. Čačinovič Vogrinčič, 2008; Kodele, 2017; Učne težave ..., 2008). Številni avtorji (gl. Kodele, 2017) participacijo opredeljujejo kot proces, ki otroku oz. mladostniku omogoča, da lahko izrazi svoja mnenja, želje, potrebe, interese in pričakovanja, da se jih spoštuje in upošteva pri izbiri, oblikovanju in sprejemanju za otroka/mladostnika pomembnih odločitev ter nenazadnje tudi pri njihovi evalvaciji (prav tam, 16; gl. tudi Rutar, 2013). V Konceptu dela z učenci z učnimi težavami (Učne težave ..., 2008) avtorji denimo pišejo o tem, da je naloga odraslih v šoli učence spodbujati in jim omogočati, da soustvarjajo vzgojno-izobraževalni proces ter so v njem dejavno soudeleženi na lasten, individualen, izviren in zanje smiseln način. Koncept soustvarjanja v odnosu med strokovnim delavcem in učencem pa 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 procesu pridobivanja novega znanja in v procesu reševanja težav. Koncept participacije oz. soustvarjanja in soudeležnosti torej pomeni, da je učenec aktiven udeleženec v delu in življenju vzgojno-izobraževalne ustanove, kar zadeva tudi vidike sodelovanja med različnimi akterji v šoli.

Nekaj temeljnih izhodišč in načel partnerskega sodelovanja med različnimi akterji in sodelovalne kulture (prim. tudi Polak, 2007; Sheridan idr., 2002; Siedersleben, 2015; Slater, 2004):

- Sodelovalna kultura je prisotna tam, kjer različni akterji delajo skupaj, si delijo ideje, delovne pripomočke, so med seboj povezani in se počutijo kot člani določene skupnosti.
- Sodelovanje med različnimi akterji temelji na skupno postavljenih ciljih, na skupnem delu (skupno načrtovanje, izvajanje, evalvacija itd.), na povezanosti in pozitivni soodvisnosti pri udejanjanju zastavljenih ciljev.
- V sodelovanju gre za različne posameznike kot enakovredne partnerje, ki oblikujejo pripadnost in zaupen odnos, v katerem si delijo vire, moč in odgovornost pri doseganju skupnih ciljev. Sodelovanje v šolskem prostoru lahko združuje ljudi z različnimi funkcijami in formalnimi statusi, kot so ravnatelji,

učitelji, učenci, starši, zunanji strokovnjaki, ki so lahko po svojih interesih in mnenjih zelo različni. Izhodišče kakovostnega sodelovanja je zato oblikovanje skupnega cilja, v okviru katerega se dopušča svoboda in avtonomnost drug drugemu, vzpostavlja zaupanje v sposobnosti, spretnosti in strokovnost drug drugega ter zavedanje medsebojne odvisnosti.

- Sodelovalna kultura in sodelovanje ne predpostavljata formalne organiziranosti. Temeljita na načelu prostovoljnosti in zavedanja skupnih ciljev, ki jih akterji ne bi mogli kakovostno dosegati individualno. Fullan in Hargreaves (2000, 69) izpostavita že omenjeno načrtovano ali izzvano sodelovanje, ki je vnaprej določeno in ga na osnovi formalnih določil ali strokovno-upravnih odločitev zahteva vodstvo šole ali druge institucije (npr. priprava individualiziranih programov za učence z odločbami). Načrtno sodelovanje določa niz specifičnih formalnih postopkov, katerih namen je okrepiti timsko načrtovanje in drugo sodelovanje strokovnih delavcev (Polak, 2007). Ni pa to zadosten pogoj za vzpostavitev kakovostnega partnerskega sodelovanja, pri katerem vsi vpleteni participirajo po svojih najboljših močeh ter si delijo vire, moč in odgovornost.

Sodelovanje med različnimi akterji torej vključuje medsebojno zaupanje, visoko profesionalnost pri opravljanju dela ter spoštovanje pristojnosti drug drugega. Ko je sodelovanje med strokovnimi delavci v šoli, z učenci, s starši in skupnostjo dobro oz. kakovostno, koristi v razvoju in uspehu doživljajo otroci oz. učenci, prednosti čutijo tudi strokovni delavci, celoten učiteljski zbor in vzgojno-izobraževalna ustanova, pa tudi starši ter skupnost v celoti (gl. Gregorčič Mrvar idr., 2016; Fullan in Hargreaves, 2000; Kalin idr., 2009; Polak, 2007). Pomembno se je torej zavedati, da sodelovanje akterjev v in zunaj šole prispeva k večji kakovosti življenja otrok in mladostnikov ter njihovih družin. Sodelovanje prispeva k bolj kakovostni medsebojni komunikaciji strokovnih delavcev v in zunaj vzgojno-izobraževalne ustanove, s tem pa tudi k večji motivaciji za delo, večji medsebojni podpori in posledično k skupnemu reševanju problemov.

Opozoriti je treba, da gre pri sodelovanju med različnimi akterji za vrsto subjektivnih in objektivnih dejavnikov, ki lahko medsebojno sodelovanje spodbujajo ali zavirajo. Sodelovanje bo tem uspešnejše, čim bolj bodo posamezni akterji poznali ter razumeli značilnosti (posebnosti) drug drugega in odnos ter držo do medsebojnega sodelovanja. Fullan in Hargreaves (2000, 68) izpostavljata, da bo uspešno sodelovanje možno v okviru kritične presoje obstoječe prakse, iskanju novih idej in boljših možnosti ter skupnega prizadevanja za izboljšave, katerih vrednost je treba preprejati.

## 2.1.1 Šolski svetovalni delavci kot pobudniki sodelovanja

Svetovalna služba si do nobenega od udeležencev ne sme zapirati poti, nasprotno, s svojo posebno strokovno držo mora zagotavljati stalno možnost sodelovanja z vsemi udeleženci ter spodbujati in vzdrževati kulturo interdisciplinarnega povezovanja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalni ustanovi kot celoti (Programske smernice ..., 2008a, 2008b). Le tako bo lahko svoje delo opravila čim bolj kakovostno in v korist vseh vključenih.

Številni domači in tuji avtorji (npr. Bryan in Holcomb-McCoy, 2007; Christenson, 1995; Čačinovič Vogrinčič, 1999; Davis, 2005; Epstein in Van Voorhis, 2010; Esler idr., 2002; Gregorčič Mrvar idr., 2016; Griffin in Steen, 2010; Resman, 2008; Taylor in Adelman, 2000; Walsh in DePaul, 2011) izpostavljajo pomembno vlogo šolske svetovalne službe pri sodelovanju med strokovnimi delavci v vzgojno-izobraževalni ustanovi, starši in lokalno skupnostjo. Ta naj bi prevzela vodilno in koordinacijsko vlogo pri medsebojnem sodelovanju. V okviru temeljnih dejavnosti (razvojno-preventivnih dejavnosti, dejavnosti pomoči ter načrtovanja in evalvacije) naj bi ob interdisciplinarnem povezovanju v vzgojno-izobraževalni ustanovi stopila tudi izza zidov šole, z namenom pridobiti dodatno podporo pri starših in v skupnosti, ki bodo predvsem v korist otrokom oz. mladostnikom, pa tudi ostalim udeležencem v šoli – učiteljem, vodstvu šole, staršem itd. (prim. Bryan in Henry, 2008; Bryan in Holcomb-McCoy, 2007; Chen-Hayes, Ockerman in Mason, 2014; Gregorčič Mrvar idr., 2016; Resman, 2008; Thompson, 2012; Walsh in DePaul, 2011).

Šolski svetovalni delavci naj bi v svoje delo pogosteje vpeljevali posvetovanje in koordinacijo kot temeljni obliki svetovalnega dela. Pri posvetovanju gre za »/.../ sodelovanje s 'tretjo stranko', s starši, učitelji, vodstvom šole in drugimi, ki jim je v ospredju skrb otrok/učenec, imajo nanj vpliv ter jim je tudi v ospredju njegovo delo in razvoj« (Resman, 1999a, 70–71; prim. Brigman, Mullis, Webb in White, 2005; Pečjak in Košir, 2017). Vključuje tri osebe (svetovalca, svetovanca in posvetovanca), pri čemer je v ospredju medsebojna podpora in pomoč pri iskanju odgovorov na vprašanja, ki se pojavljajo v povezavi z določeno problemsko situacijo. Koordinacija pa je »/.../ proces, pri katerem svetovalac prevzema pobudo pri upravljanju in vodenju posameznih aktivnosti oz. programov, vezanih na rast, razvoj, življenje in delo posameznikov ali skupin učencev/otrok« (Resman, 1999a, 71). Svetovalni delavec v vlogi koordinatorja je iniciator sprememb socialnega okolja, saj je za otrokov optimalni razvoj treba spreminjati (prilagajati) socialno okolje, tako da bo le-to bolj naklonjeno otroku. Vloga koordinatorja zato zajema tudi sodelovanje svetovalnega delavca v timih, projektih, dejavnostih, ki

zadevajo izobraževanje učiteljev, staršev in sodelovanje v projektih med šolo in/ali starši ter zunanjimi institucijami.

Pri tem naj ponovno poudarimo, da je vloga strokovnih delavcev v procesu posvetovanja in koordinacije, da nenehno reflektirajo proces in zagotavljajo, da se v tem procesu omogoči, spodbudi in vodi aktivno sodelovanje oz. participacija učencev. To pomeni, da učence spodbujajo in jim omogočajo, da soustvarjajo vzgojno-izobraževalni proces ter pripravo, izvedbo in evalvacijo strokovne pomoči (Učne težave ..., 2008). Raziskava o participaciji učencev v procesu reševanja lastnih učnih težav (Kodele, 2017) je namreč pokazala, da svetovalni delavci v šoli in učenci z učnimi težavami prepoznajo participacijo kot tisti dejavnik, ki pomembno pripomore k zmanjšanju in odpravi učnih težav, večji motivaciji za šolsko delo in učinkovitejši učni pomoči. Po drugi strani pa za strokovne delavce še vedno ostaja izziv tako participacija učencev nasploh kot učencev z učnimi težavami v procesu reševanja (učnih) težav, saj je v praksi redkokdaj prisotna (prav tam).

S posvetovanjem in koordinacijo naj bi bila svetovalna služba prostor zblíževanja med različnimi udeleženci, prostor povezovanja, medsebojne pomoči in podpore, v katerem se združijo viri, podelijo znanja in izkušnje vseh udeleženi. Temelji za ustvarjanje takšnega prostora so strokovnost svetovalnih delavcev, kar vključuje znanje in spretnosti za ugotavljanje in oblikovanje učinkovitih načinov vzpostavljanja komunikacije z različnimi sogovorniki, izvirnih in prilagojenih (fleksibilnih) oblik srečevanj, presojanja dinamike odnosov in pogojev (značilnosti) za ustvarjanje zaupanja med udeleženci.

Čeprav šolski svetovalni delavci pogosto navajajo različne ovire za povezovanje in sodelovanje z različnimi udeleženci (npr. veliko administrativnega dela, pomanjkanje časa itd.), večina vendarle poroča, da je sodelovanje med strokovnimi delavci v vzgojno-izobraževalni ustanovi ter med šolo, starši in skupnostjo pomembno in potrebno (Bryan in Holcomb-McCoy, 2007; Gregorčič Mrvar idr., 2016; Griffin in Steen, 2010; Kalin idr., 2009).

## 2.2 Zagotavljanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela na šoli: sodelovanje z ravnateljem

Šolska svetovalna služba oz. šolski svetovalni delavec in ravnatelj sta najmanjša, a zelo pomembna podsistema v vzgojno-izobraževalni ustanovi, s številnimi obveznostmi, nalogami in širokim delovnim področjem. Šolskemu svetovalnemu delavcu in ravnatelju je skupno, da si oba prizadevata za optimalni razvoj vseh učencev v šoli, za njihov čim boljši učni uspeh in kakovostno delovanje šole kot



celote, kar so tudi temeljni razlogi za njuno sodelovanje (prim. Duslak and Geier, 2016; Edwards, Grace in King, 2014; McCarty, Wallin in Boggan, 2014; Stone in Clark, 2001). Poleg tega v kakovostnem medsebojnem sodelovanju pridobita tako ravnatelj kot svetovalni delavec, npr. dober medosebni odnos je izhodišče za razumevanje vloge enega in drugega, služi kot preventiva pred izgorevanjem itd. (gl. Duslak in Geier, 2016; Edwards idr., 2014; Wingfield, Reese, Cirecie in West-Olatunji, 2010).

Za kakovostno delo je optimalno, kadar njuno sodelovanje, razprave in dogovori presegajo parcialen pogled enega ali drugega. Četudi se pogovori nanašajo na ozek problem ali posamičen primer, naj bi ga ocenjevala in reševala s šolskega vidika. Medtem ko ima ravnatelj pred očmi bolj (šolsko) organizacijske in sistemske probleme, imajo svetovalni delavci večkrat v mislih učence in učitelje ter vzgojno-izobraževalne vidike šolskega dela (prim. Armstrong, MacDonald in Stillo, 2010; Greene in Stewart, b. l.).

Položaj, vloga in program svetovalnega delavca so v marsičem odvisni od razumevanja vloge svetovalnega delavca na šoli in pričakovanj ravnatelja, od njegove zamisli o viziji šole ter načina (stila) vodenja šole. Od ravnateljeve naravnosti pri vodenju šole je odvisno, kakšno odgovornost bo zaupal svetovalnemu delavcu. V nadaljevanju bomo najprej orisali položaj in naloge ravnatelja ter v okviru tega vidike sodelovanja s šolskim svetovalnim delavcem.

## 2.2.1 Položaj in naloge ravnatelja v šoli

Ravnateljev položaj in naloge v šoli so se v Sloveniji, podobno kot v mednarodnem prostoru (School Autonomy ..., 2007), z razpadom centraliziranega sistema vodenja šol spremenile. Danes ima ravnatelj bistveno več formalno opredeljenih in zapisanih nalog, kar pomeni na eni strani več odgovornosti do države, bistveno večja pa je tudi moralna odgovornost do učiteljev, učencev, staršev in lokalne skupnosti (prim. Greene in Stewart, b. l.; McCarty idr., 2014). Po slovenski zakonodaji ravnatelj v šoli skrbi za poslovodno (upravno) in pedagoško vodenje šole (Zakon o organizaciji ..., 2017, 49. člen). Poslovodno vodenje zajema financiranje, zaposlovanje, plačni sistem ter številne predpise in normative. Pri pedagoškem vodenju pa naj bi ravnatelji gradili in utrjevali odnose z zaposlenimi, jih motivirali, skrbeli za kakovosten vzgojno-izobraževalni proces, ustvarjanje motivirajoče šolske klime, sodelovanje s starši in skupnostjo ter sledili viziji organizacije (prav tam; Dolgan, 2012). Pedagoško vodenje pa ni samo delo z ljudmi, je tudi zagotavljanje ustreznih pogojev za vzgojno-izobraževalno delo ter uspešno načrtovanje, kamor sodi tudi

načrtovanje razvoja zaposlenih (Hopkins, 2000, prav tam). Mimo ravnatelja ne gredo niti spremembe v družbi niti naraščanje socialnih problemov okolja (Edwards idr., 2014; Hertling, 2001; Resman, 2008). Do ravnateljev in njihove vloge imajo različna pričakovanja tudi učitelji, učenci, starši, predstavniki državnih in lokalnih oblasti ter skupnosti (McCarty idr., 2014), veliko pa imajo tudi »papirnatih«, administrativnih obveznosti itd.

Ravnatelji se resnično srečujejo s kompleksnimi nalogami in situacijami (Harris, 2008; Schleicher, 2015). Na srečanjih ravnateljev slovenskih šol le-ti poročajo o kompleksnosti njihovega dela, o stresorjih, ki jih srečujejo pri svojem delu, in o občutkih (pre)obremenjenosti na delovnem mestu (npr. Selan, 2008; prim. Zavašnik Arčnik in Erčulj, 2015). Menimo, da bo zato vedno večji izziv, kako obdržati v šoli dobrega ravnatelja, ki bo z ustreznim (distribuiranim) vodenjem skrbel za učinkovitost in kakovost šole ter posameznih deležnikov v njej.

Distribuirano vodenje v mednarodnem prostoru predstavlja enega najbolj učinkovitih pristopov k vodenju vzgojno-izobraževalnih zavodov v 21. stoletju (prim. Harris, 2002, 2008; Pont, Nusche in Moorman, 2008). Distribuirano vodenje lahko opredelimo kot skupinsko obliko vodenja, v kateri strokovni delavci prek sodelovanja izboljšujejo kakovost vzgojno-izobraževalnega dela in vplivajo na svoj profesionalni razvoj (Harris, 2002). Gre za obliko vodenja, kjer se predpostavlja aktivno sodelovanje vseh strokovnih delavcev in prevzemanje dela vodenja s strani le-teh (prim. Harris, 2008). Vpliv in odločanje v ustanovi je rezultat interakcije med posamezniki in ne usmeritev posameznega vodje (prav tam). To pa od vodje, v našem primeru ravnatelja, zahteva, da del moči odstopi strokovnim delavcem (prim. Gronn, 2002, v Harris, 2002). Vloga formalnega vodje – ravnatelja – je skrb za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo prek povezovanja in usklajevanja posameznih vidikov dela in življenja v ustanovi (prim. Harris, 2002, 2008). Kot kaže raziskava, opravljena v Sloveniji (Dolgan, 2012), pri ravnateljih osnovnih šol po večini prevladuje sodelovalni stil vodenja, kjer gre za spodbujanje razmišljanja pri zaposlenih, upoštevanje njihovih mnenj in predlogov, pri uresničevanju ciljev pa za upoštevanje njihovega predhodnega znanja, mnenja in idej (prav tam).

Ravnatelj torej šole ne vodi *prek strokovnih delavcev, pač pa skupaj z njim*. Pri takem vodenju je pomembna participacija vseh zaposlenih pri načrtovanju ciljev, vizije, razvoju šole in reševanju problemov. Spodbuja se razvijanje in vzdrževanje sodelovalne šolske kulture. To pomeni, da se člani kolektiva pogosto pogovarjajo, opazujejo, ocenjujejo in skupaj načrtujejo delo. To jih spodbuja, da se učijo drug od drugega, kako bolje delati. Na ta način se zvišuje motivacija učiteljev za delo in možnost za njihovo profesionalno rast.

Če izhajamo iz stališča »več glav več ve«, pri čemer se zavedamo, da vsi skupaj naredimo boljše, kot bi to naredil en sam, potem vemo, da brez timskega dela ne gre (Gregorčič Mrvar in Resman, 2013; McCarty idr., 2014; Resman, 2018). Ravnatelji morajo verjeti, da strokovni delavci s timskim delom lahko najdejo boljše rešitve, kot bi jih našli sami. Ravnatelji jim morajo verjeti, da bodo o stvareh razmišljali, da bodo znali analizirati in definirati problem ter se odločati med alternativami. To bo dvigalo njihovo samozavest in strokovno odgovornost. V tem kontekstu pomembno mesto dobijo tudi šolski svetovalni delavci.

## 2.2.2 Področja dela in vidiki sodelovanja med šolskimi svetovalnimi delavci ter ravnatelji

Raziskovalci ugotavljajo, da močna, kakovostna povezanost med ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci pomaga, da ravnatelji boljše razumejo vlogo šolskega svetovalca, kar lahko vodi do večje usklajenosti delovnih načrtov/programov, vizije, h kakovostnejšemu vzgojno-izobraževalnemu delu ter k napredovanju učencev v razvoju in učenem uspehu (Dahir idr., 2011, v Duslak and Geier, 2016; Edwards idr., 2014). Če ravnatelji ne poznajo in ne razumejo nalog svetovalnih delavcev, potem jim pripisujejo naloge ali zadolžitve, ki ne sodijo v okvir njihove strokovne usposobljenosti in njihovega dela oz. programa (Armstrong idr., 2010; Edwards idr., 2014; prim. Vogrinc in Krek, 2012; Vršnik Perše idr., 2008b).

Mnogo raziskav je proučevalo dejavnike, ki vplivajo na kakovost odnosa med ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci (gl. Duslak in Geier, 2016; Finkelstein, 2009), in sicer so avtorji proučevali: zaupanje, jasno in odprto komuniciranje, sodelovanje, podporo, skupno vizijo, razumevanje in sprejemanje vlog drugih, distribuirano vodenje, znanje, empatijo in spoštovanje. Pokazalo se je, da na kakovost odnosa najbolj vplivajo medsebojno odprto komuniciranje, spoštovanje, razumevanje medsebojnih vlog ter odgovornosti in zaupanje (prav tam). To so vzrodi dobrega sodelovanja in kakovostnega razvoja šole.

Raziskave o vidikih, ki vplivajo na trdnost in vzdrževanje odnosa med ravnatelji in svetovalnimi delavci, pa izpostavljajo in proučujejo: pogostost komunikacije med šolskimi svetovalci in ravnatelji; podporo svetovalnemu delavcu; svetovalne delavce, ki se zavzemajo za svoj koncept svetovalnega dela ter si prizadevajo za vzpostavitve odnosa z ravnatelji; razlike v percepciji odnosa z ravnateljem s strani svetovalnih delavcev iz osnovnih in srednjih šol (gl. prav tam). Duslak in Geier (2016) sta v študiji ugotovila, da so bila pogostejša srečanja med svetovalnim delavcem in ravnateljem povezana z višjo oceno kakovosti njunega odnosa; za učinkovitost teh srečanj pa ni bilo nujno, da so bila le-ta formalno organizirana.

Pri medsebojnem sodelovanju se lahko pojavijo tudi različne ovire, npr. nestrinjanje med šolskimi svetovalci in ravnatelji glede vloge, dolžnosti in odgovornosti šolskega svetovalca, pomanjkanje časa za sodelovanje itd. (Finkelstein, 2009; Janson, Militello in Kosine, 2008; Wingfield idr., 2010). Morebitne ovire v medsebojnem sodelovanju je treba identificirati, sprejeti, razumeti in sistematično odpravljati. To omogoča evalvacija dosedanje prakse medsebojnega sodelovanja, s katero se ovrednoti lastna stališča, ravnanja in učinkovitost ter neučinkovitost sodelovanja. Sodelovanje bo tem uspešnejše, čim bolj bodo ravnatelji in svetovalni delavci poznali ter razumeli značilnosti dela in nalog (posebnosti) drug drugega ter odnos in pričakovanja do medsebojnega sodelovanja (McCarty idr., 2014).

Nazadnje naj omenimo še nekaj izsledkov dveh redkih raziskav o sodelovanju šolskih svetovalnih delavcev in ravnateljev pri nas. Iz prve, opravljene ob snovanju Programskih smernic (Bečaj, 1999a), je razvidno, da so tako svetovalni delavci kot ravnatelji takrat ocenili, da je njihov medosebni odnos dober, obe strani sta bili zadovoljni z medsebojnim sodelovanjem. Pokazalo se je, da so svetovalni delavci v pomembni meri vključeni v naloge, ki jih po zakonu izvajajo vodstveni delavci; da del teh nalog opravljajo tudi samostojno. Ravnatelji in svetovalni delavci si niso bili popolnoma enotni glede tega, katere naloge so poleg osnovnih za svetovalno službo najpomembnejše. Za odgovore obeh podsistemov je bila značilna velika razpršenost odgovorov, kar kaže, da je bilo med njimi malo strinjanja glede tega, kaj je poleg osnovnih dejavnosti še pomembno. Pri tem pa ni šlo le za razhajanja med enim in drugim podsistemom, vendar tudi za razhajanja znotraj njiju (prav tam).

Pri tem je treba opozoriti na še danes neredka poročanja svetovalnih delavcev o nalaganju nalog, ki včasih niso v njihovi pristojnosti ali ne sodijo v okvir njihovega strokovnega področja (npr. Bezić in Malešević, 2018), zato je pomembno spodbuditi ravnatelje, da podprejo svetovalne delavce v prizadevanjih, da ti ne bi opravljali upravno-administrativnih nalog šole na račun strokovnih nalog (Bezić, 2018).

Druga raziskava, ki je bila opravljena med pedagoškimi delavci v slovenskih šolah pred nekaj leti (Valenčič Zuljan idr., 2011), pa je pokazala, da večina ravnateljev sprejema svetovalno službo kot integralni del vsake šole; tako je odgovorilo kar 95,1 % ravnatelj (prav tam, str. 30). Podobno kot zgoraj je tudi tokrat večina ravnateljev (92,7 %) ocenila svoje sodelovanje s šolsko svetovalno službo kot zelo dobro ali dobro (prav tam).

## 2.3 Vključevanje šolskih svetovalnih delavcev v neposredno vzgojno-izobraževalno delo prek sodelovanja z učitelji

Eno pomembnejših vprašanj v delu šolskih svetovalnih delavcev je, kako kakovostno sodelujejo z učitelji na posamezni šoli. Ob tem se odpirajo vprašanja kakovosti povezovanja in vzpostavljanja ustreznega partnerskega odnosa med strokovnimi delavci, ki vključuje medsebojno zaupanje, visoko profesionalnost pri opravljanju dela ter spoštovanje pristojnosti drug drugega. V medsebojnem sodelovanju je pomembna podpora drug drugemu v skupnem prizadevanju za razvoj posameznega učenca in oddelka v celoti, kar neposredno vpliva tudi na oblikovanje kulture in klime šole, kot poudarja Bečaj (2001). Zanimajo nas temeljne možnosti sodelovanja in izzivi, s katerimi se lahko pri tem soočajo. Opredelili bomo nekatere temeljne izzive v sodelovanju šolskih svetovalnih delavcev in učiteljev ter identificirali možnosti za skupno soočanje z njimi v prizadevanju za doseganje ciljev vzgoje in izobraževanja.

V nadaljevanju najprej izpostavljam pomembno nalogo učiteljev, ki je v oblikovanju kakovostne oddelčne klime, da bi mogli doseči zastavljene vzgojno-izobraževalne cilje. Zanima nas sodelovanje med svetovalnimi delavci in učitelji na ravni poučevanja, uvajanja novih didaktičnih pristopov in pedagoškega inoviranja. V zaključnem delu pa se osredotočimo še na vlogo svetovalnega delavca kot sogovornika učitelju v procesu poklicnega razvoja.

### ***Pozitivna oddelčna klima – pogoj za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo***

Za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo (ki se kaže v omogočanju učenčevega optimalnega razvoja, visokih učnih dosežkih učencev in kakovosti medosebnih odnosov) je bistvenega pomena pozitivna oddelčna klima, kar dokazujejo številne raziskave (Dernowska, 2017; Mitchell in Bradshaw, 2013; Norton, 2008; Thapa, Cohen, Guffey in Higgins-D'Alessinro, 2013). Oddelčno klimo določajo nekateri med seboj tesno prepleteni dejavniki, kot so upoštevanje posameznikov, možnosti za interakcijo med učenci in učitelji, vključenost učencev ter spodbujanje njihovega aktivnega sodelovanja pri pouku in dejavnostih v oddelku, povezanost med učenci, zadovoljstvo s poukom, usmerjenost k nalogam, učiteljeva inovativnost in individualizacija (Fraser in Treagust, 1986 v Barr, 2016). Vse to naj bi učitelj upošteval v procesu načrtovanja in izvajanja dejavnosti v oddelku, tako pri pouku kot pri drugih dejavnostih. Pozitivna oddelčna klima je v veliki meri odvisna od učencev in pozitivne povezanosti med njimi, njihovega sodelovanja pri doseganju ciljev in podpore drug drugemu (gl. npr. Hattie, 2009; Johnson, 2009; Hirschy in Wilson, 2002; Sidelinger in Booth-Butterfield, 2010). Še posebej se je treba zavedati, da v današnji pretežno tekmovalni kulturi, pogosto ob izraziti individualistični usmerjenosti, ni

več tako samoumevno, da drug drugemu ponudimo pomoč, da si prisluhnemo in smo občutljivi tudi za potrebe drugega in ne le svoje lastne, da znamo medsebojno sodelovati, torej moramo temu pri razvijanju oddelčne klime nameniti posebno pozornost. Za dobro delovanje oddelčne skupnosti je pomembno njeno oblikovanje (ki je zasnovano na skupnem cilju, za katerega se je treba v oddelčni skupnosti dogovoriti), pa tudi vzdrževanje (Bečaj, 2001, 41; gl. tudi Peklaj in Pečjak, 2015), kar zahteva specifično načrtno in trajno delo. Še posebno pomembno vlogo imajo pri tem razredniki (gl. npr. Kalin, 2001; Pušnik, Žarkovič Adlešič in Bizjak, 2000; Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora ..., 2005). Na področju oblikovanja ustrezne oddelčne klime se tako razredniki kot vsi učitelji soočajo s številnimi izzivi, vprašanji in problemskimi situacijami, pri katerih potrebujejo na eni strani podporo, usmeritev ali pomoč, na drugi strani pa predvsem sogovornika in sodelavca, s pomočjo katerega se bodo z vprašanji in izzivi bolj učinkovito soočali in jih razreševali. Učiteljem bo dragocena pomoč svetovalnega delavca tako v fazi analiziranja začetnega stanja kot pri načrtovanju ustreznih rešitev, uvajanju določenih sprememb ter pri evalvaciji dela oz. rezultatov.

#### ***Sodelovanje med šolskimi svetovalnimi delavci in učitelji na področju poučevanja***

Učitelji se pri svojem delu nenehno soočajo s številnimi izzivi na področju poučevanja: sledenje razvoju svojega predmetnega področja, uvajanje novih didaktičnih pristopov in informacijsko-komunikacijske tehnologije, upoštevanje individualnih značilnosti učencev, ustrezno prilagajanje pouka raznolikim učencem ipd. Kakovostno izvajanje pouka, aktiviranje učencev in uvajanje sodobnih pristopov predpostavlja učiteljeva pozitivna stališča do sprememb, pa tudi njegovo ustrezno znanje, usposobljenost. Učitelji se nenehno soočajo z novimi zahtevami in pogosto predstavljajo temeljni dejavnik šolskih reform oz. uvajanja pedagoških inovacij (Valenčič Zuljan in Kalin, 2007). Njihovo razumevanje namena in ciljev prenove v največji meri določa uspešnost določene prenove, zato morajo postati aktivni člen uvajanja sprememb, integralno vključeni v celoten proces načrtovanja, izvajanja in evalvacije zastavljenih ciljev (prav tam; Marentič Požarnik, Kalin, Šteh in Valenčič Zuljan, 2005; Šteh in Valenčič Zuljan, 2004). Zahtevno področje učiteljevega dela je ustrezno upoštevanje individualnih značilnosti učencev ter prilagajanje dela učencem v vsej njihovi raznolikosti. Posebne smernice so učiteljem v pomoč na področju dela z učenci s posebnimi potrebami in nadarjenimi učenci (npr. Učne težave v osnovni šoli ..., 2008; Odkrivanje in delo z nadarjenimi ..., 1999; Operacionalizacija Koncepta ..., 2009). Ob tem pa ne gre spregledati, da didaktično načelo učne individualizacije postavlja pred učitelja zahtevo, da odkriva, spoštuje in upošteva vse razlike med učenci ter jim ustrezno prilagodi vzgojno-izobraževalno delo z namenom omogočanja optimalnega

razvoja vsakemu učencu. Še posebej pomembno je, da učencem omogočijo razvijanje in usvajanje različnih učnih strategij že med samim poukom in z dajanjem ustreznih učnih nalog, česar pa mnogi učitelji niti ne jemljejo za svojo nalogo niti za to niso dovolj usposobljeni (Moerly idr., 1992, v Pečjak in Košir, 2002). Učitelji torej potrebujejo ustrezno znanje in didaktične spretnosti ter ustrezno podporo kolegov, šolske svetovalne službe, vodstva in zunanjih strokovnjakov. Poleg drugih učiteljev so učiteljem dragoceni sogovorniki prav svetovalni delavci, ki naj bi ravno na tem področju dela pogosteje prevzeli posvetovalno in koordinacijsko vlogo ob ustreznem upoštevanju učencev kot sogovornikov in sooblikovalcev vzgojno-izobraževalnega procesa. Ne smemo namreč zanemariti, da so lahko učiteljem pomemben vir povratne informacije o kakovosti pouka sami učenci. Ti so prvi, ki jim lahko povedo, kako so razumeli določena navodila in ali so določena sporočila učitelja sploh prišla do njih.

### ***Vloga šolskega svetovalnega delavca v procesu učiteljevega poklicnega razvoja***

Sodobnejše definicije poklicni razvoj razumejo kot koncept, ki vključuje vse formalne in neformalne dejavnosti, ki imajo za cilj učiteljevo učenje in poklicno rast (Corcoran, 2007; Flores idr., 2007; Fullan, 1995; Hargreaves in Fullan, 2012; Marcello, 2009). Gre za »proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja in spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre za proces, ki vključuje učiteljevo osebno, poklicno in družbeno dimenzijo ter pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega in odgovornega odločanja in delovanja« (Valenčič Zuljan, 2001, 131). Opredelitev poudarja tako spreminjanje pojmovanj kot konkretno delovanje – pridobivanje in dopolnjevanje poklicnih spretnosti.

V različnih opredelitvah je v temelju poklicnega razvoja poudarjen proces, ki je individualen ali skupinski (ali pa gre za prepletanje obeh procesov) in ki se kontekstualno nanaša na učiteljevo delovno mesto – šolo – ter prispeva k razvoju poklicne usposobljenosti na podlagi različnih formalnih ali neformalnih izkušenj (Čepić, Kalin in Šteh, 2019). S te perspektive prepoznavamo tudi pomembno vlogo svetovalnega delavca kot sogovornika učitelju v njegovem poklicnem razvoju, v oblikovanju priložnosti za refleksijo dela in spodbujanju stalnega profesionalnega učenja. »Poklicni razvoj učiteljev zahteva ustrezno institucionalno, administrativno in organizacijsko strukturo, ki priznava pomembnost njegovega stalnega učenja in spodbujanja razvoja na individualni in institucionalni ravni.« (Čepić idr., 2019, 38) Vlogo svetovalnih delavcev vidimo v pomembnem dejavniku podpore učiteljem, v vzpostavljanju ustreznih pogojev za spodbujanje refleksije na različnih področjih učiteljevega delovanja (gl. Šarić, 2013; Šarić in Šteh, 2017; Šarić in Šteh, 2019) ter

zagotavljanju možnosti nenehnega izobraževanja, tudi skozi proces akcijskega raziskovanja, ko učitelji postanejo raziskovalci lastne prakse (Lesničar idr., 2017; Marentič Požarnik, 2001), medgeneracijskega učenja (Muršak, Javrh in Kalin, 2011) ter omogočanja supervizije (gl. npr. Ažman, 2008; Šarić, 2015).

### 2.3.1 Pogoji za kakovostno sodelovanje šolskih svetovalnih delavcev in učiteljev

Sodelovanje med učiteljem in šolskim svetovalnim delavcem temelji na medsebojnem sodelovanju pri reševanju vprašanj dela učencev in oddelčne skupnosti. »Skupaj ugotavljata in analizirata, zbirata podatke, izmenjujeta zamisli o delu in rešitvi dilem, oblikujeta načrt dejavnosti, uresničujeta načrt in skupaj ugotavljata rezultate.« (Resman, 1997, 131) Zaradi tako zastavljenega modela sodelovanja si delita tudi odgovornost za proces in rezultate. Njun odnos je vzajemen, enakovreden in enakopraven na temelju medsebojnega sodelovanja in posvetovanja. Pomembno je preseči pojmovanje o servisni službi šolskih svetovalnih delavcev, ki delujejo predvsem kurativno in tedaj, ko se pojavljajo določeni problemi na ravni posameznikov ali oddelčne skupnosti. Gre za vzpostavljanje t. i. »konsultantskega modela sodelovanja«, katerega bistvo je v tem, da temeljna skrb za učenčevo delo v razredu (socialni in vzgojno-izobraževalni skupnosti) in njegov razvoj še vedno ostaja učitelju, svetovalni delavec pa je učitelju v pomoč, da se bo lažje soočal z različnimi izzivi svojega dela (Resman, 1997, 1999d). »Njuno sodelovanje izhaja iz dejstva, da sta oba strokovnjaka, ki vsak s svojega vidika poznata in spoznavata učenca in sta mu ob delu lahko tudi vsak po svoje v pomoč.« (Resman, 1997, 131) Delo šolskega svetovalnega delavca na šoli in njegovo sodelovanje z učitelji ne pomeni zniževanja ali ožjenja učiteljevega strokovnega dela. Gre za profesionalno delo obeh strokovnih delavcev ter za njuno medsebojno dopolnjevanje in podporo, ki se kaže kot pomemben dejavnik njunega profesionalnega razvoja (gl. Čepič idr., 2019).

Če pričakujemo, da bodo svetovalni delavci postali pomembni sooblikovalci šolskega prostora, ki bo omogočal čim bolj optimalno učenje in razvoj za vse deležnike vzgojno-izobraževalnega procesa, potem je pomembno, da vzpostavljajo partnerske odnose in da se v svojem prizadevanju še posebej povežejo z učitelji. S skupnimi prizadevanji lahko namreč veliko bolje delujejo tako v nudenju pomoči posameznim učencem, kot pri oblikovanju oddelčne skupnosti, v kateri so pomembni tudi medsebojni odnosi, razvijanje socialnih spretnosti in sploh spodbujanje celovitega osebnostnega razvoja, ter nenazadnje pri spodbujanju kakovostnega učenja in poučevanja. Pri tem je pomembno, da svetovalni delavci prevzamejo proaktivno vlogo (Pečjak, 2018), saj je treba pogosto mnoge učitelje šele pritegniti k sodelovanju,



jih ozavestiti, da imajo bistven vpliv na razvoj učenčevih učnih strategij, doseganje učnega napredka, razvijanje socialnih in sodelovalnih spretnosti, razvijanje določenih vrednot ipd., predvsem na vse tisto, kar se dogaja pri pouku. Individualna pomoč posameznemu učencu brez ustreznih ukrepov in intervencij med poučevanjem namreč nima pravega učinka. Poleg tega je pomembno, da svetovalni delavci pomagajo razvijati t. i. inkluzivno kulturo, torej da tudi vsem raznolikim učencem omogočijo, da se čim več časa učijo skupaj z vrstniki, saj to lahko koristi vsem, in nenazadnje, da iščejo določene načine in poti, ki omogočajo uspeh in razvoj potencialov pri vseh učencih.

### *Težave v medsebojnem sodelovanju šolskih svetovalnih delavcev in učiteljev ter predlogi za njihovo premoščanje*

Medsebojno sodelovanje predstavlja zahtevno nalogo tako na ravni poklicnega dela kot na povsem osebni ravni sodelovanja dveh posameznikov, ki ga opredeljuje vsak s svojim znanjem, odgovornostjo in specifičnimi osebnostnimi lastnostmi (Kalin, 2019). Nekatere značilne težave, ki nastajajo v medsebojnem sodelovanju svetovalnega delavca in učitelja, se lahko nanašajo na: prevelika in/ali neizrečena pričakovanja drug do drugega, ker niso dovolj seznanjeni z nalogami drug drugega in možnostmi, ki jih imajo za svoje delovanje; doživljanje preobremenjenosti; težave na ravni medosebnega komuniciranja (šumi v komunikaciji, nerazumevanje); nepovezano in neuskklajeno delo s posameznim učencem ali skupino učencev; prenašanje odgovornosti drug na drugega ter nejasnosti pri delitvi vlog in pristojnosti drug drugega; lahko se pojavi občutek ogroženosti, kadar kdo od partnerjev v sodelovanju doživlja, da drugi posega na njegovo strokovno področje; dvom v kompetentnost drug drugega; pomanjkanje kompetenc za timsko delo; težave pri vzpostavljanju medosebnega odnosa zaupanja in spoštovanja ipd. Pomembno je ozaveščanje, da mnogi problemi, s katerimi se soočajo tako učitelji kot svetovalni delavci, zahtevajo dolgoročno in intenzivno delo ter da rezultatov ni mogoče pričakovati takoj (Kalin, 2004, 2019).

Nekatera osnovna izhodišča za sodelovanje med svetovalnimi delavci in učitelji so po našem mnenju:

- stalno (kontinuirano) razjasnjevanje medsebojnih pričakovanj in pristojnosti,
- iskanje ustreznih načinov in oblik sodelovanja med učitelji in svetovalnimi delavci, zavedanje potrebnosti in pomembnosti timskega dela obeh profilov strokovnih delavcev,
- svetovalni delavec naj bo učiteljev sogovornik pri vprašanjih, s katerimi se sooča pri svojem delu (to pomeni, da je treba najti ustrezne možnosti, zagotoviti čas in organizacijske možnosti za sodelovanje),

- oblikovanje ustrezne sodelovalne klime in možnosti za učenje drug z drugim in drug od drugega (timsko delo, interdisciplinarno delo različnih strokovnjakov),
- omogočanje podpore učiteljem pri izvajanju raziskovalnega dela svoje prakse, pri akcijskem raziskovanju, drugih razvojnih nalogah in projektih,
- usposabljanje učiteljev tudi za svetovalno delo na področjih, kjer imajo ustrezno znanje,
- omogočanje (spodbujanje, podpiranje) supervizije, spremljanja, evalvacije in reflektiranja učiteljevega dela in dela svetovalnega delavca,
- podpiranje učiteljev v njihovem profesionalnem razvoju,
- zagotavljanje takega sodelovanja, ki bo v obojestransko korist in v korist učencem (ter njihovim staršem).

Temelj takega partnerskega sodelovanja je torej oblikovanje ustreznih medosebnih odnosov zaupanja in spoštovanja na osebni in poklicni ravni. Tako vzpostavljamo skupnost učiteljev in strokovnih delavcev ter aktiviramo »moč zbornice«, v kateri posamezniki lahko rastejo in napredujejo tudi zaradi sodelovanja z drugimi, zaradi delitve izkušenj in znanja ter z namenom doseganja odličnosti (Kalin, 2004, 2019). Pomembna načela pri tem so tista, ki označujejo tudi šolo kot učečo se organizacijo (Holly in Southworth, 1989): interaktivnost, dogovarjanje, ustvarjalnost in reševanje problemov, proaktivnost, participatornost, sodelovanje, fleksibilnost in soočanje z izzivi, sprejemanje tveganja in iniciativnost, podporna naravnost in razvojna usmerjenost ob stalni refleksiji in evalvaciji, ki zagotavljajo kakovostno delo in napredovanje tako posamezniku kot skupnosti. Temeljno izhodišče za uveljavljanje teh načel je sprejemanje procesa razvoja, za kar je potreben čas in pripravljenost za sodelovanje, skupno delo in ustvarjanje.

## 2.4 Vloga šolskih svetovalnih delavcev pri spodbujanju razvoja otrok in mladostnikov

Ena od pomembnih nalog šolske svetovalne službe je neposredno spodbujanje razvoja otrok in mladostnikov. V tem smislu lahko podpira in spodbuja kakovostno učenje vseh otrok in mladostnikov ter deluje kot varovalni dejavnik v njihovem razvoju.

### 2.4.1 Razvojne naloge v otroštvu in mladostništvu

Otroci in mladostniki se med odraščanjem srečujejo z mnogimi spremembami na štirih temeljnih, medsebojno povezanih področjih razvoja, namreč v telesnem,

spoznavnem, čustveno-osebnostnem in socialnem razvoju (Gutgesell in Payne, 2004; Lohaus in Vierhaus, 2015; Zupančič, 2009a). Telesni razvoj vključuje telesne spremembe, razvoj zaznavnih in gibalnih sposobnosti in spretnosti; spoznavni razvoj vsebuje vse spremembe v intelektualnih procesih, kot so razvoj spomina, sklepanja, reševanja problemov, govora, učenja, presojanja; čustveno-osebnostni razvoj predstavlja spremembe v doživljanju, izražanju, uravnavanju čustev, enkratnih načinov, po katerih se posameznik odziva na okolje (osebnostne značilnosti, temperament); socialni razvoj pa se nanaša na razvoj komunikacije, medosebnih odnosov, socialnih spretnosti, socialnega razumevanja in moralnih vidikov vedenja (Zupančič, 2009a).

Ob tem je treba poudariti, da razvoj vsakega otroka oz. mladostnika poteka različno, hkrati pa tudi, da le-ta ne poteka v celoti gladko in brez težav (Gutgesell in Payne, 2004; Lohaus in Vierhaus, 2015; Zupančič, 2009a). Obvladovanje razvojnih nalog v otroštvu in mladostništvu je na eni strani pogojeno z dejavniki posameznikovega razvoja in na drugi z dejavniki iz njegovega okolja (Gutgesell in Payne, 2004; Lohaus in Vierhaus, 2015; Tomasik in Silbereisen, 2012; Zupančič, 2009b). Razvojne naloge predstavljajo tista znanja, stališča, spretnosti in načine vedenja, ki jih mora posameznik v določenem obdobju svojega življenja usvojiti, da bi učinkovito deloval v določeni družbi in času. Uspešno obvladovanje razvojnih nalog vodi do socialnega odobravanja, predstavlja prilagojeno vedenje v družbi, prispeva k subjektivnemu zadovoljstvu itd., neuspešno obvladovanje posamezne ali več razvojnih nalog pa vodi posameznika k splošnemu nezadovoljstvu s samim seboj, do družbenega neodobravanja njegovega vedenja in povečuje verjetnost, da bo imel v prihodnosti težave tudi pri obvladovanju razvojnih nalog v naslednjih razvojnih obdobjih (Zupančič, 2009b). Večina otrok in mladostnikov uspešno obvladuje razvojne naloge, pri manjšini pa opazamo obdobja negotovosti, nezadovoljstva, dvoma vase, žalosti ipd. Pogosto so to otroci in mladostniki, ki so izpostavljeni neugodnim in ogrožajočim dejavnikom v družini, šoli ali njegovi širši okolici, ki jih spremljajo skozi njihovo pot odrasčanja (Gutgesell in Payne, 2004; Inchley idr., 2016; Jeriček Klanšček idr., 2018; Kraševac Ravnik, 1999; Zupančič, 2009b).

Soočanje z zgoraj opisanimi razvojnimi nalogami in njihovo (ne)obvladovanje pa prispeva tudi k temu, kako otroci in mladostniki dosegajo učne cilje, kako upešni so pri tem, kako razumejo lastno učno uspešnost in kakšen odnos do učenja razvijajo. Osebnostne in motivacijske značilnosti otrok in mladostnikov so pomemben dejavnik učne uspešnosti (Marentič Požarnik, 2018). Vendar ta dejavnik ne deluje v izolaciji, ampak v interakciji z ostalimi dejavniki, med drugimi so to značilnosti

družbe, družbene spremembe (te se odražajo tudi v šolskem sistemu), vrsta in stopnja podpore ožje in širše socialne mreže ipd.

V razvitem evropskem okolju se soočamo s številnimi družbenimi spremembami, z naraščajočo socialno in kulturno negotovostjo, moralnimi in vrednostnimi protislovji ter precejšnjo stopnjo negotovosti glede prihodnosti, kar (pri)zadeva tudi oz. prav mlade ljudi (Gutgesell in Payne, 2004; Ule, 2000, 2004, 2008; Tomasik in Silbereisen, 2012). Sodobna družba zahteva zgodnje mentalno in vedenjsko prilagajanje ob protislovnih razmerah, ki mladim povzročajo nove stiske in negotovosti. Takšna družba vpliva na vse večjo tekmovalnost in selekcijo, zaradi česar postanejo vedno bolj odločilne družinske socialne mreže in čustvena podpora, ki jo mladostniki dobijo v družini. Kot zapiše Ule (2004), je družina »imagarinij intimnosti, je socialna maternica. Deluje kot prostor pobegov in zavetja pred zahtevami širnega sveta, ki v visoko tekmovalnih družbah zanesljivo niso majhne« (prav tam, 118). Avtorica ugotavlja, da del populacije mladih uspešno krmari skozi multidimenzionalno prihodnost in družbo ter si zagotavlja uspešno mesto v družbi. V zvezi s tem Čačinovič Vogrinčič (2004; prim. Wille idr., 2008) poudarja, da to v večini primerov velja za tisti del populacije mladih, ki ima v družini podporo, obenem pa opozarja na drugi del populacije mladih, ki »ne zmore individualnih izbir, ki odpove pred tveganji, ki se po socialni lestvici pomika navzdol, med marginalizirane, izključene« (Čačinovič Vogrinčič, 2004, 133).

Za osvetlitev te tematike so zanimivi podatki različnih raziskav in študij, opravljenih v Evropi (npr. Ravens-Sieberer, Erhart, Gosch in Wille, 2008; Inchley idr., 2016; Jeriček Klanšček idr., 2018), ki kažejo, da je na eni strani velika večina otrok in mladostnikov duševno zdravih in zadovoljnih z življenjem, na drugi strani pa v zadnjem desetletju narašča število otrok in mladostnikov s težavami v duševnem zdravju. Raziskava o z zdravjem povezani kakovosti življenja (KIDSCREEN<sup>6</sup>), ki je bila izvedena v 13 evropskih državah (Slovenija ni bila vključena), kaže, da ima 14,7 % mladostnikov, starih od 12 do 15 let, mejno ali povišano verjetnost težav na področju duševnega zdravja. Najnižji delež je bil v Nemčiji in na Nizozemskem, najvišji pa v Združenem kraljestvu (Ravens-Sieberer idr., 2008; Jeriček Klanšček idr., 2018).

## 2.4.2 Soočanje z razvojnimi nalogami in morebitnimi težavami v obdobju odraščanja

Otroci in mladostniki različno obvladujejo razvojne naloge in predelujejo vprašanja, dileme in težave, s katerimi se srečujejo med odraščanjem. Nekateri se z njimi

---

6 Več gl. <https://www.kidscreen.org/english/project/>.

spopadajo sami, drugi ob pomoči vrstnikov in odraslih. V podporo so jim predvsem osebe v njihovem neposrednem življenjskem okolju, najprej starši oz. družina. V Sloveniji ima večina otrok in mladostnikov dobro družinsko podporo in varnost, približno 20 % pa je takih, ki nimajo zadostne podpore staršev oz. nimajo nobene odrasle referenčne osebe, na katero bi se v stiskah lahko oprli (Rener, 2002). Mednarodna longitudinalna raziskava »Z zdravjem povezano vedenje v šolskem obdobju« (HBSC), narejena na reprezentativnem vzorcu učencev in dijakov, starih 11, 13 in 15 let v 43 državah Evrope in Severne Amerike, v katero je bila vključena tudi Slovenija (Inchley idr., 2016; Jeriček Klanšček idr., 2015), je pokazala, da 84,6 % mladostnikov lahko komunicira z mamo o stvareh, ki jih resnično težijo, in 67,2 % mladostnikov o teh stvareh lahko komunicira z očetom. Poleg družine mladostnikom pomemben vir podpore predstavljajo prijatelji oz. vrstniki, podpora teh je pri slovenskih mladostnikih visoka, pri dekletih nekoliko višja kot pri fantih (Jeriček Klanšček idr., 2015). Ravno otroci in mladostniki, ki nimajo podpore pri vrstnikih in starših ter hkrati nimajo nobene druge odrasle referenčne osebe, ki bi ji zaupali, so najbolj ranljivi, ko se soočajo z razvojnimi nalogami in morebitnimi težavami v odraščanju (Jones in Wallace, 1992, v Renner, 2002). Ob tem se tako postavlja vprašanje, kateri varovalni dejavniki manjkajo v življenjskem prostoru mladih, predvsem tistih, ki podpore bližnjih nimajo.

Varovalni dejavniki in procesi so dogajanja, ki predstavljajo protitež neugodnim vplivom in izkušnjam, zmanjšajo verjetnost pojava težav in ugodno vplivajo na (duševno) zdravje posameznikov ter hkrati izboljšajo posameznikov odziv na dejavnike tveganja (Bengel, Meinders-Lücking in Rottmann, 2009; Mikuš Kos, 2000, 2017; Berntsson, Köehler in Gustafsson, 2001). Wille idr. (2008) so v študiji ugotovili, da je prisotnost več varovalnih dejavnikov hkrati (npr. nekatere osebnostne lastnosti, visoka socialna podpora, pozitivno družinsko okolje) povezana z manjšo pojavnostjo težav z duševnim zdravjem. Nekateri varovalni dejavniki izhajajo iz mladostnika samega, večina varovalnih dejavnikov in procesov pa je vgrajenih v mladostnikovo vsakdanjo izkušnjo z njegovo socialno mrežo, ki jo v prvi vrsti tvori predvsem družina (prim. Bengel idr., 2009).

Ob družini so pomembne tudi šola in druge institucije, ki bi morale otroku in mlademu človeku omogočati oz. zagotoviti možnosti za zadovoljevanje njegovih osnovnih potreb in obvladovanje razvojnih nalog, za razvoj občutka lastne vrednosti, samospoštovanja in nasploh psihosocialnega zdravja (Bengel idr., 2009; Čačinovič Vogrinčič, 2004; Kraševac Ravnik, 1999; Gilligan, 2001; Wille idr., 2008). Številne institucije bi morale v medsebojnem sodelovanju skrbeti za krepitev varovalnih dejavnikov v okolju otrok in mladostnikov, torej za zagotavljanje

podpornega socialnega okolja, omogočanje in spodbujanje kakovostnih odnosov, spodbujanje socialne vključenosti, sodelovanja, izboljševanje varnosti, krepitev enakosti in socialne pravičnosti itd. (Jeriček Klanšček idr., 2018). Prav tako bi morale spodbujati reševanje vseh dejavnikov, ki pomenijo tveganje za duševno zdravje pri otrocih in mladostnikih (šolska neuspešnost, nasilje v družini, zlorabe psihoaktivnih snovi, revščina). Nepogrešljivo vlogo pri tem imajo šola in strokovni delavci v njej (Bengel idr., 2009; Mikuš Kos, 2000, 2017).

### 2.4.3 Šola in šolska svetovalna služba kot varovalna dejavnika

Čeprav šola za nekatere otroke in mladostnike predstavlja obremenitev, je za veliko večino pomemben vir podpore v težavah (Jeriček Klanšček idr., 2015; Mikuš Kos, 2017). V okviru raziskave HBSC se je pokazalo, da je podpora sošolcev in učiteljev visoka v vseh starostnih skupinah tako pri fantih kot dekletih (Jeriček Klanšček idr., 2015).

Učitelji, šolski svetovalni delavci in prostovoljci, ki delujejo v okviru šole, lahko otrokom in mladostnikom v težavah ponujajo informacije, nasvete, čustveno podporo in svetovanje, za marsikaterega mladostnika pa predstavljajo tudi edini vir pomoči in podpore zunaj družine (Mikuš Kos, 2017). Šola in pozitivni psihosocialni procesi v njej predstavljajo pomemben varovalni dejavnik za šolajoče otroke in mladostnike, največjega pomena pa so za tiste, ki odraščajo v neugodnih in ogrožajočih družinskih in socialnih okoljih (prav tam). Šola lahko zagotavlja vrsto varovalnih dejavnikov, in sicer: dobre odnose s sošolci (ali vsaj enim od njih), dobre odnose z vsaj enim učiteljem, šolski uspeh ali vsaj uspeh pri nekem predmetu, dobro psihosocialno klimo in etos šole (Bengel idr., 2009; Mikuš Kos, 2017). Pomemben vir pomoči in podpore otrokom in mladostnikom pri soočanju ter premagovanju razvojnih nalog in morebitnih težav pa predstavlja tudi šolska svetovalna služba, tako z oblikovanjem šolske klime in kulture kot z nudenjem pomoči učencem v stiski (Mikuš Kos, 2017).

### 2.4.4 Pogled otrok in mladostnikov na šolsko svetovalno službo

Zadnja raziskava v Sloveniji, ki je proučevala stališča in pričakovanja otrok in mladostnikov do šolske svetovalne službe, je bila opravljena leta 1999 (Reisman idr., 1999). V tujini število raziskav, ki proučujejo stališča otrok in mladostnikov do šolske svetovalne službe, v zadnjih letih narašča (gl. npr. Fox in Butler, 2007; Gallant in Zha, 2011; Knight, Gibson in Cartwright, 2018; Ohrt, Limberg, Bordonada, Griffith in Sherrell, 2016; Shi, Liu in Leuwerke, 2014).

Opravljen slovenska raziskava o svetovalni službi med učenci in dijaki (Resman, 1999) je pokazala, da je manj kot polovica učencev/dijakov poznala svetovalne delavce po priimku in imenu. Bolj ugodna je bila slika mnenja učencev o tem, kaj je glavno poslanstvo svetovalnih delavcev na šoli. Večina učencev je menila, da so svetovalni delavci na šoli zato, da se lahko obrnejo nanje, ko potrebujejo pomoč (59 %), da se ukvarjajo z učenci, ki imajo osebne probleme in težave (40,5 %), da so na šoli zato, da pomagajo učiteljem (32,9 %), ter se ukvarjajo z nediscipliniranimi in tistimi učenci, ki imajo slab učni uspeh (32,2 %). Slednji dve mnenji (pomoč učiteljem ter ukvarjanje z nediscipliniranimi in učenci, ki imajo slab učni uspeh) sta bili bistveno močnejše prisotni med osnovnošolci kot srednješolci. Izsledki so pokazali tudi, da se je večina učencev s svetovalnimi delavci srečevala, ko so jih le-ti obiskali v oddelku. Podatki so namreč pokazali, da so svetovalni delavci na obeh stopnjah šol kar pogosto obiskovali učence v oddelku, ko so se pripravljali na pouk ali ko so jim odpadle posamezne učne ure. Za osnovno šolo je po mnenju učencev veljalo, da jih svetovalni delavci najpogosteje obiščejo v oddelku takrat, ko pridejo po kakšnega učenca (58,4 %), zaradi discipline med poukom in na šoli (56,3 %), šele na tretjem mestu pa so kot razlog obiska navajali razgovor o učenju in učnem uspehu (51,5 %). To zadnje pa je bil najpogostejši razlog obiska pri srednješolcih (76,2 %). Po mnenju srednješolcev je bil drugi najpogostejši razlog obiska razgovor o nadaljnem šolanju in poklicih (71,8 %), tretji pa problemi discipline med poukom in na šoli (58,9 %) (prav tam).

Nadalje se je pokazalo, da je skoraj tretjina učencev imela daljši pogovor na štiri oči s svetovalnim delavcem. S svetovalnega vidika je spodbuden podatek, da je bila pobuda za stike po mnenju učencev najpogosteje podana z njihove strani. Vidimo še, da je to veljalo zlasti za dijake srednjih šol. Po mnenju svetovalnih delavcev pa je bil najpogostejši pobudnik za vzpostavljanje stikov z učenci učitelj, drugi najpogostejši način vzpostavljanja stikov z učenci je bil, da jih svetovalni delavci sami poiščejo, potem ko so z opazovanjem ali drugače ugotovili, da učenec potrebuje pomoč. Tretji najpogostejši način vzpostavljanja stikov pa so bili po mnenju svetovalnih delavcev učenci sami. Okoli tretjina je bila tistih učencev, ki se ne odločijo za obisk svetovalnega delavca, čeprav vedo, da bi jim njihova pomoč koristila, in približno toliko je bilo tudi učencev, ki bi stopili do svetovalnega delavca, če bi bile okoliščine drugačne. Med razlogi za obisk svetovalnega delavca so po mnenju učencev prevladovala vprašanja učenja in učnih težav, manj pa so se osnovnošolci obremenjevali z vprašanjem izbire poklica. Srednješolci so bili pri svetovalnem delavcu po njihovi lastni oceni precej pogosteje zaradi poklica in nadaljnjega šolanja, zaradi usklajevanja interesov in sposobnosti ter skrbi, povezanih z domom in družino. Glede zaupanja v šolske svetovalne delavce avtorji raziskave ugotavljajo, da obstaja določen

prepad med svetovalnimi delavci in učenci na šoli. Čeprav so učenci na splošno izrazili zaupanje v svetovalne delavce in so bili z njimi pripravljani razpravljati, nekako niso našli poti za tesnejše zблиževanje. Ko je šlo za vprašanja in probleme, povezane z učenjem in poklicnim odločanjem, pravzaprav ni bilo nobenih ovir. Učenci so poročali, da jim zaupajo in računajo na njihovo pomoč. Večje pa so bile zadrege in nezaupanje, ko je šlo za intimnejša vprašanja učencev (prav tam).

Prav tako se je v tujih raziskavah pokazalo (npr. Fox in Butler, 2007), da so učenci zaupnost šolske svetovalne službe prepoznali kot prednost za to, da se obrnejo nanjo. Obenem pa je bila kot eden omejujočih dejavnikov za obisk pri svetovalcu navedena skrb, da svetovanje ne bi bilo zaupne narave. Ena od ovir za obisk pri svetovalnem delavcu je bila tudi zadrega, če bi za to izvedeli drugi ljudje (prav tam). Fox in Butler (2007) sta ugotovila, da mladostniki cenijo prisotnost šolskega svetovalca. 84 % anketiranih otrok je opisalo svetovalno službo kot »uporabno«, »zelo uporabno« ali »izjemno uporabno«. Po mnenju anketiranih mladostnikov je ena od glavnih prednosti šolske svetovalne službe ta, da je dobro imeti nekoga, na kogar se lahko obrneš ali se z njim pogovoriš (prav tam). Knight idr. (2018) pa so poročali o šolski svetovalni službi kot o pomembnem zatočišču pred pritiski šolskega okolja, kjer se lahko mladi počutijo sprejete, vredne in deležne podpore (prav tam).

## 2.5 Sodelovanje šolskih svetovalnih delavcev in staršev

Model partnerstva med šolo, družino in skupnostjo, ki ga je razvila ena najvidnejših avtoric na področju sodelovanja med šolo in starši J. L. Epstein (1995), posebej poudarja, da se otrok uči in razvija znotraj treh kontekstov, torej šole, družine in skupnosti. Te tri kontekste moramo upoštevati integralno, ker se tako odražajo znotraj izobraževanja in učenja posameznega otroka.

Izsledki raziskave Upravljanje izobraževalnih potekov v Evropi (Governance of Educational Trajectories Europe) (Ule, 2015), kažejo, da so starši v Sloveniji, tudi v primerjavi z evropskim kontekstom, zelo vpleteni v izobraževalne dejavnosti in delo svojih otrok v šolah. Učitelji pri nas, za razliko od drugih v raziskavo vključenih držav, pogosto ocenjujejo, da se starši preveč vtikajo v njihovo delo, medtem ko je bilo pri drugih državah v ospredju predvsem nesodelovanje staršev. Ta ugotovitev je v nasprotju z rezultati druge obširne raziskave o sodelovanju med šolo in domom pri nas (Kalin idr., 2009). V omenjeni raziskavi se je namreč izkazalo, da se vsi udeleženi zavedajo pomembnosti medsebojnega sodelovanja, s tem, da je med učitelji in svetovalnimi delavci zavest o potrebnosti sodelovanja vendarle



večja kot pri starših. To je razumljivo, saj so učitelji in svetovalni delavci navsezadnje pedagoško izobraženi, imajo znanja iz didaktike, pedagoške psihologije in teorije vzgoje, zato vedo, kako pomembno je za otrokov razvoj in učenje dogovarjanje in usklajevanje dela šole in doma. Predlogi omenjene raziskave (prav tam) so, da je na področju sodelovanja učiteljev in staršev treba graditi kulturo dialoga in reševanja problemskih situacij v spoštovanju in sprejemanju značilnosti tako učiteljev kot staršev, ter da je treba nenehno reflektirati obstoječe stanje in na tej osnovi razvijati bolj kakovostne in bolj učinkovite načine sodelovanja med šolo in starši. Izhodišče dobrega sodelovanja je dopuščanje svobode in avtonomnosti drug drugemu, zavedanje medsebojne soodvisnosti in skupnih (ne poenotenih) ciljev (Kalin idr., 2009; prim. Kroflič, 2015). Starši so v raziskavi (Kalin idr., 2009) med drugim poudarjali tudi pomembnost profesionalnega ravnanja učiteljev, za kar morajo biti učitelji ustrezno usposobljeni in izobraženi. Pomemben je tudi premislek o izboljšanju že ustaljenih načinov sodelovanja, ki danes ne zadoščajo več zaradi številnih sprememb družbenega in družinskega življenja, pri čemer moramo biti še posebej pozorni na pogosto ogrožene ali izključene družine (prim. Resman, 2008). Poseben izziv pa je tudi vzpostavljanje in vzdrževanje medsebojnega sodelovanja s t. i. zahtevnejšimi starši (na primer: starši, ki ne podpirajo učitelja v njegovih prizadevanjih, starši, ki se stalno pritožujejo, ki so grozeči, ki so ranljivi, ki preveč ali premalo pričakujejo itd.) (Kalin idr., 2009; Šteh in Mrvar, 2011b), ki jih omejamo v nadaljevanju. Nenazadnje pa moramo poskrbeti, da bodo v medsebojnem sodelovanju dejavno soudeleženi tudi vsi učenci in ga bodo na svoj lasten in zanje smiseln način tudi soustvarjali (Kroflič, 2015; Kodele, 2017).

### 2.5.1 Dejavniki in načela sodelovanja šolskih svetovalnih delavcev in staršev

Sodelovanje s starši ni (vedno) enostavno, saj je odvisno od številnih dejavnikov in njihove medsebojne interakcije. Eccles in Harold (1996; prim. Mrvar, 2008; Kalin idr., 2009) na podlagi izčrpnega pregleda raziskav o sodelovanju med šolo in domom navajata dejavnike, ki se nanašajo na: značilnosti otroka; značilnosti, odnos in držo staršev oz. družine do šole; značilnosti, odnos in držo šolskega osebja, šole ter širše okolice do staršev in medsebojnega sodelovanja. Pri tem so pomembna tudi pričakovanja, ki jih imajo šola (učitelji in drugi strokovni delavci) in starši drug do drugega. Pričakovanja šole in staršev glede sodelovanja so tista, ki vplivajo na motivacijo za sodelovanje, usmerjajo sodelovanje in hkrati vplivajo na učinkovitost le-tega. Ta pričakovanja se pogosto medsebojno ujemajo, lahko pa so tudi različna (prim. Mrvar, 2008; Kalin idr., 2009).

Liontos (1992, v Esler idr., 2002, 395; prim. Mrvar, 2008; Kalin idr., 2009; Resman, 2008; Šteh, 2008; Šteh in Mrvar, 2011b) navaja nekatere možne ovire za sodelovanje med šolo, strokovnimi delavci in domom oz. starši. Kot ovire pri starših vidi: občutke neuspeha in nizke samopodobe; negativen odnos in slabe izkušnje z lastnim šolanjem; občutek, da jih šola oz. učitelji ne spoštujejo in ne sprejemajo kot ostale starše; prepričanje, da je otrokovo delo v šoli stvar šole; kulturne in jezikovne ovire; socialnoekonomske ali čustvene zadrege; logistične težave: pomanjkanje časa, težave glede varstva otrok, težave s prevozom, z delovnim časom ipd. Kot ovire pri učiteljih in šoli našteva: da šola jemlje vključevanje staršev kot »neprijetno« obveznost; zmedenost učiteljev glede svoje vloge v odnosu do staršev; občutek učiteljev, da niso sposobni sodelovati in delati z družinami v stiski; premalo znanja za delo z npr. ločenimi starši, družinami, kjer se dogaja nasilje, družinami, ki prihajajo iz drugega kulturnega in jezikovnega okolja; stereotipi o revnih, marginalnih družinah češ, da jim ni mar za otroka in ne želijo sodelovati v delu šole; s tem povezana nizka pričakovanja učiteljev do otrok z različnimi težavami; nezanimanje in pasivna vloga šole pri vključevanju staršev v dejavnosti šole, da bi se le-ti počutili dobrodošle; komunikacija strokovnih delavcev s starši se osredotoča na slabe, negativne novice; strokovni delavci se kažejo kot nedostopni in vzvišeni do staršev; pomanjkanje finančnih sredstev in časa. Te ovire je treba na šoli identificirati, jih sprejeti, razumeti in sistematično odpravljati.

Povsem jasno je torej, da se svetovalni delavec ne bo vedno srečal s starši, ki bodo motivirani za sodelovanje s šolo. Pomemben vidik sodelovanja s starši je, da se šolski svetovalni delavec predstavi in spozna z njimi, kakor hitro nastopi to vlogo. Nalogo svetovalnega delavca, da starše obvešča o svoji vlogi in pri tem poudari zaupno naravo svetovalnega odnosa, predvideva tudi kodeks etike (Etični kodeks ..., 1998), ki svetovalne delavce zavezuje pri njihovem delu. Predvidevamo sicer, da starši danes večinoma poznajo oz. so že slišali za svetovalno službo, saj so jo najverjetneje spoznali med svojim šolanjem. Vprašanje pa je, če je njihova predstava o svetovalni službi ustrezna. Svetovalni delavec bi moral predstaviti staršem svoj program, oblike in načine dela zato, da bi se starši seznanili z njegovo resnično vlogo, kaj lahko od njega pričakujejo in kaj lahko svetovalna služba pričakuje od njih. Če starši tega ne poznajo, imajo lahko o svetovalnem delavcu zmotne predstave in pričakovanja.

Davis (2005; prim Kalin idr., 2009; Resman, 2008) predlaga, naj svetovalni delavec poskuša staršem predstaviti oblike sodelovanja oz. srečevanj med šolo in domom (npr. kaj so namenjeni srečanj, govorilnih ur ali roditeljskih sestankov) ter pozitivne strani sodelovanja med šolo in domom, tako da bodo starši razumeli, zakaj je medsebojno sodelovanje pomembno in kako lahko prispevajo k uspehu svojega otroka

v šoli. Svetovalni delavec lahko pomaga staršem pri razumevanju položaja, dela in vedenja otroka, jim pomaga, da uvidijo svojo vlogo ter poskušajo s pomočjo svetovalca spreminjati ravnanje, odnos do otroka in njegovega šolskega dela. S starši, ki redko ali nikoli ne obiščejo šole, lahko vzpostavi stik tudi tako, da prilagodi govorilne ure, ponudi obisk na domu ipd. ter jasno izrazi, da jih šola potrebuje kot sogovornike in soustvarjalce otrokovega življenja in dela v šoli. Prav tako lahko svetovalni delavec gradi zaupanje staršev prek odnosa z učenci. Tisti svetovalni delavec, ki bo vzpostavil dober in zaupanja vreden odnos z učenci, bo najverjetneje vzpostavil tudi dober odnos z njihovimi starši. Če pa učenci ne cenijo dela svetovalnega delavca, potem tudi starši z omalovaževanjem gledajo na svetovalnega delavca in njegovo delo.

Načela, ki jih je vredno upoštevati, ko se svetovalni delavec predstavlja staršem, so (Davis, 2005, 197; prim. Kalin idr., 2009): *vidnost, dostopnost oz. dosegljivost in fleksibilnost*.

### ***Vidnost***

Če želi biti svetovalni delavec prepoznaven in ustvariti pozitivno podobo o sebi, je zaželeno, da »vidi in je viden«. Svetovalni delavec naj svojega dela ne bi opravljal zaprt v pisarni, med knjigami, se udeleževal različnih sestankov in opravljal delo (le) prek telefonskih pogovorov ali elektronske pošte. Svetovalni delavec naj bi se gibal po hodnikih šole, prek različnih oblik in načinov predstavljal sebe in svoje delo. Med takšne načine lahko štejemo različna pisma, brošure in knjižice, za katere je zaželeno, da jih svetovalni delavec pošlje staršem in otrokom na dom. Razpošiljanje različnega gradiva je lahko učinkovit in ekonomičen način, da starši spoznajo svetovalnega delavca in delo svetovalne službe nasploh. Prav tako je zaželeno, da je svetovalni delavec »fizično« viden med poukom in/ali po njem: v skupnem prostoru – hodniku, ko učenci pridejo v šolo ali se odpravljajo domov ter jih pri tem morebiti spremljajo starši; da je med odmori na šolskem hodniku ali ima odprta vrata svoje pisarne; da se udeležuje formalnih in neformalnih dejavnosti šole ipd. Prek prisotnosti svetovalnega delavca med učenci, njegovega aktivnega vključevanja v formalne in neformalne dejavnosti šole ter v delo z učenci ter z izvajanjem določenih dejavnosti si starši lažje predstavljajo in razumejo vlogo svetovalnega delavca v šoli.

### ***Dostopnost oz. dosegljivost***

V okviru formalnih in neformalnih dejavnosti šole naj bi bil svetovalni delavec v pomoč in podporo vsem udeleženi, tudi vsem staršem. Na prošnje staršev naj bi se odzval hitro in primerno. Odzivi svetovalnega delavca so lahko bolj ali manj primerni. Primerni odzivi so v pomoč svetovalnemu delavcu, da vzpostavi uspešen

stik in kakovosten sodelovalni odnos s starši. Neprimerni odzivi pa lahko povzročijo nezaupanje staršev v svetovalnega delavca in dvom v učinkovitost delovanja svetovalne službe. Svetovalni delavec naj bi bil dostopen oz. dosegljiv za starše na različne načine: po telefonu, elektronski in običajni pošti ter osebno v pisarni. Ob tem je pomembno, da svetovalni delavec preveri, če so načini sodelovanja in čas, ko je dosegljiv za starše, primerni za vse starše ali če si morda le-ti želijo drugačnih načinov sodelovanja.

### ***Fleksibilnost***

Svetovalni delavec naj bi bil fleksibilen pri srečevanju s starši. Ob rednih govorilnih urah naj bi bil občutljiv tudi do primerov, ki se pojavijo nepričakovano. Občutljiv in fleksibilen naj bi bil v kriznih primerih, ko starši, učenci ali strokovni delavci v šoli potrebujejo takojšnjo pomoč ali intervencijo. Prav tak naj bi bil tudi za delovni čas staršev in si prizadeval biti dostopen v različnih časovnih terminih; organizacija dejavnosti, v katere želi vključiti starše, pa naj bi bila prilagojena staršem. Z vidnostjo, hitro in enostavno dostopnostjo ter fleksibilnostjo svetovalni delavec ustvari osnovne pogoje za oblikovanje sodelovalnega oz. partnerskega odnosa s starši, učitelji in med njimi.

## **2.5.2 Oblike in načini sodelovanja šolskih svetovalnih delavcev in staršev**

Delo svetovalnega delavca s starši naj bi bilo individualno in skupinsko, zajemalo naj bi govorilne oz. pogovorne ure za starše, svetovanje staršem in družinam, posvetovanje s starši, različna predavanja, delavnice in druge oblike skupinskega dela s starši (prim. Programske smernice ..., 2008a, 2008b). Poleg tega naj bi se svetovalni delavec vključeval v druge oblike dela s starši, ki obstajajo v šoli. Med formalne uvrščamo svet staršev, roditeljske sestanke in govorilne ure učiteljev oz. razrednikov (Zakon o organizaciji in financiranju ..., 2017). Med neformalne oblike sodelovanja pa sodijo dnevi odprtih vrat (odprte učne ure, odprta vrata šole, starši predstavljajo ...), sodelovanje staršev na razstavah in prireditvah šole, vključevanje staršev v različne projekte in interesne dejavnosti, obiske staršev pri pouku, svetovanje staršem za bolj kakovostno pomoč otroku doma ipd. (Intihar in Kepec, 2002).

Davis (2005, 202–203; prim. Kalin idr., 2009) predstavlja tri načine, ki spodbujajo k vzpostavitvi uspešnega sodelovanja svetovalnega delavca s starši oz. vključitvi staršev v delo šole oz. svetovalne službe: *vključevanje staršev v oblikovanje letnega delovnega načrta, ponudba dejavnosti, ki spodbudijo starše k vključevanju v delo šole oz. svetovalnega delavca, in vključevanje staršev v evalvacijo dela svetovalne službe.*

### ***Vključevanje potreb in želja staršev v oblikovanje letnega delovnega načrta svetovalnega delavca***

Svetovalni delavec naj bi pri oblikovanju letnega delovnega načrta spodbujal k sodelovanju tudi starše v smislu idej in pobud, ki bi jih lahko upošteval v načrtu. Več avtorjev (prim. Schmidt, 2003) predlaga, da svetovalni delavec pred pričetkom oblikovanja delovnega načrta ugotovi, oceni potrebe in želje staršev, ki so povezane z delom svetovalne službe. Če svetovalni delavec ne upošteva prispevka staršev, potem nima informacij s strani tistih, s katerimi naj bi se tudi ukvarjal. Znano je, da večja, kot je participacija posameznikov pri oblikovanju določenega načrta, večja je tudi njihova zavzetost za vključevanje vanj. Svetovalni delavec prek takšne participacije da staršem občutek, da se zanje in za njihove otroke zanima, da so mu pomembni, da jih skuša razumeti in upošteva njihove predloge. To vpliva na večjo zavzetost in vključevanje staršev v dejavnosti, ki jih organizira svetovalni delavec. Cuthbert (2002, v Davis, 2005, 202–203) ugotavlja, da ima vključevanje staršev v načrtovanje svetovalne službe več pozitivnih učinkov, in sicer našteva naslednje: večji vpogled v želje in pričakovanja staršev glede šolanja njihovih otrok; večje možnosti, da bodo starši informacije, znanje, spretnosti, ki so jih dobili pri svetovalnem delavcu, uporabili v domačem okolju; spoznavanje ciljev in dela svetovalne službe; občutek pripadnosti delovnemu načrtu svetovalnega delavca; večja podpora ciljem v delovnem načrtu svetovalnega delavca ter večje spoštovanje in zaupanje v svetovalno službo in njeno delo v šoli.

### ***Dejavnosti, ki spodbudijo starše k vključevanju v delo šole oz. svetovalnega delavca***

Svetovalni delavec lahko poleg pogovornih ur, formalnih in neformalnih dejavnosti šole izvaja različne dejavnosti za starše in z njimi ter le-te spodbuja, naj se jih udeležujejo. Pomembno je, da so dejavnosti oblikovane tako, da starši ne dobijo občutka kritike obstoječih stilov starševanja in da niso namenjene le poučevanju o tem, kaj se od njih pričakuje. Če naštejemo le nekaj takšnih dejavnosti (prim. Davis, 2005; Epstein, 1996): gre za organiziranje izobraževalnih programov (predavanj, delavnic ipd.) za starše, ki se nanašajo na vprašanja šole, pouka, izobraževanja njihovih otrok ali starševstva; mesečna srečanja staršev (medstarševska srečanja), na katerih starši razpravljajo o starševskih temah, ki jih zanimajo ali so aktualne (v povezavi s šolanjem njihovih otrok, vzgojo); forume, kjer se razpravljala o različnih aktualnih temah; srečanja, kjer bi se starši lahko pogovarjali med seboj, s prostovoljci na šoli, srečevali s strokovnjaki iz zunanjih institucij ipd.; omogočanje dostopa do knjižnice oz. izobraževalnih tekstov in literature o vzgoji, razvojnih obdobjih, starševstvu, problematiki mladostništva, o institucijah, ki se ukvarjajo s socialo, zdravstvom itd.; poseben prostor (sobo) za starše, kjer bi imeli dostop do različnih informacij, npr. literature, računalnika, spleta ipd.; predstavitev lokalne skupnosti,

tj. posameznikov in institucij, ki izvajajo različne dejavnosti ter programe, namenjene otrokom (učencem) in njihovim staršem oz. so le-tem v kakršnokoli podporo in pomoč (prim. Epstein, 1996). To je le nekaj dejavnosti in možnosti, ki kažejo, kako se šola, svetovalni delavec in učitelji lahko povezujejo ter sodelujejo s starši. Vse te dejavnosti naj bi bile skladne s potrebami in željami staršev.

#### *Vključevanje staršev v evalvacijo dela svetovalne službe*

Evalvacija je sestavni del posameznih nalog svetovalnega delavca. Le-ta svetovalnemu delavcu omogoča ovrednotenje lastnega ravnanja, spoznavanja svoje moči in nemoči, učinkovitost in neučinkovitost svojega dela. Evalvacija naj bi vključevala vse udeležene v sodelovanju s svetovalnim delavcem, tudi starše. Le-ti lahko svetovalnemu delavcu podajo povratno informacijo, na podlagi katere svetovalni delavec utrjuje ali popravlja (ne)uspešne posege, ravnanja ter izboljšuje (svetovalni) delovni načrt, ga dopolnjuje ali spreminja.

# **Empirična raziskava**





### 3 Namen raziskave

Šolska svetovalna služba kot posebna organizacijska oblika podpore vsem udeležencem v vzgojno-izobraževalnih ustanovah ima pri nas dolgo tradicijo. Kljub temu je bilo narejenih malo empiričnih raziskav o njenem delovanju, sodelovanju z drugimi akterji znotraj in zunaj šole ter njeni uspešnosti (prim. Vogrinc in Krek, 2012). Obširnejša raziskava o delovanju šolske svetovalne službe, ki je vključevala večino akterjev v vrtcu oz. šoli (razen staršev), je bila opravljena leta 1999 (gl. Resman idr., 1999). S pričujočo raziskavo smo tako ponovno želeli dobiti vpogled v delo šolske svetovalne službe s perspektive svetovalnih delavcev ter vseh drugih akterjev v šoli in staršev.

Pri zasnovi raziskave smo se naslanjali na koncept raziskave iz leta 1999 (gl. Resman idr., 1999). Namen je predstaviti, kako svetovalna služba deluje danes v šolskem prostoru ter katera so stališča in potrebe posameznih akterjev v šoli, tj. samih svetovalnih delavcev, pa tudi učencev, učiteljev, ravnateljev in staršev. Raziskovalni problem smo omejili na dve vsebinski področji: 1. dejavnosti, področja dela in naloge šolske svetovalne službe ter 2. delo in sodelovanje šolskih svetovalnih delavcev z drugimi akterji v šoli (učenci, učitelji, ravnatelji) in s starši. Skladno s tema dvema področjema smo oblikovali temeljena raziskovalna vprašanja:

- Kako šolski svetovalni delavci, ravnatelji in učitelji ocenjujejo izvajanje dejavnosti, področij dela in nalog svetovalne službe in vsebinskih usmeritev?
- Kako šolski svetovalni delavci, ravnatelji, učitelji, učenci in starši ocenjujejo medsebojno sodelovanje?
- Kakšno svetovalno podporo pričakujejo ravnatelji, učitelji, starši in učenci?
- Kakšno je ujemanje med vlogo šolskih svetovalnih delavcev, kot si jo predstavljajo svetovalni delavci, ter zamislimi in potrebami ravnateljev, učiteljev, staršev in učencev?
- Kje vidijo šolski svetovalni delavci, ravnatelji in učitelji ovire v procesu medsebojnega sodelovanja?
- Kakšne so razlike v mnenjih in ocenah različnih akterjev glede na to, ali prihajajo iz osnovne ali srednje šole?
- Kakšne so razlike v mnenjih in ocenah med različnimi strokovnimi profili šolskih svetovalnih delavcev?

Raziskovalna vprašanja smo nadalje razdelali v naslednji sklopih:

#### 1. Dejavnosti, področja dela in naloge šolskih svetovalnih delavcev

- Kakšno je mnenje svetovalnih delavcev o Programskih smernicah za delo šolske svetovalne službe glede na strokovni profil in šolo, v kateri delujejo (osnovno oz. srednjo šolo)?

- Kako svetovalni delavci, ravnatelji in učitelji ocenjujejo pogostost opravljanja nalog v okviru osnovnih vrst dejavnosti šolske svetovalne službe? Ali se v ocenah pogostosti svetovalni delavci, ravnatelji in učitelji razlikujejo?
- Ali se svetovalni delavci razlikujejo v ocenah pogostosti delovnih nalog v okviru osnovnih vrst dejavnosti glede na strokovni profil svetovalnih delavcev in glede na šolo, na kateri delujejo (osnovno oz. srednjo šolo)?
- Ali se ravnatelji in učitelji razlikujejo v ocenah pogostosti delovnih nalog svetovalnih delavcev v okviru osnovnih vrst dejavnosti glede na to, ali delujejo v osnovni ali srednji šoli?
- Kako svetovalni delavci, ravnatelji in učitelji ocenjujejo pogostost opravljanja nalog v okviru področij dela in življenja v šoli? Ali se v teh ocenah pogostosti svetovalni delavci, ravnatelji in učitelji razlikujejo?
- Ali se svetovalni delavci razlikujejo v ocenah pogostosti delovnih nalog v okviru področij dela in življenja v šoli glede na strokovni profil svetovalnih delavcev in glede na šolo, na kateri delujejo (osnovno oz. srednjo šolo)?
- Ali se ravnatelji in učitelji razlikujejo v ocenah pogostosti delovnih nalog svetovalnih delavcev v okviru področij dela in življenja v šoli glede na to, ali delujejo v osnovni ali srednji šoli?
- Kako pogosto se svetovalni delavci ukvarjajo s posameznimi skupinami učencev oz. dijakov?
- Koliko časa svetovalni delavci porabijo za posamezne oblike dela glede na temeljne namene šolskega svetovalnega dela?
- Ali in kako se je po mnenju svetovalnih delavcev in ravnateljev v zadnjih desetih letih spremenilo delo šolske svetovalne službe? Ali se mnenja šolskih svetovalnih delavcev in ravnateljev razlikujejo? Ali se mnenja ravnateljev razlikujejo glede na to, ali vodijo osnovno ali srednjo šolo? Ali se razlikujejo mnenja svetovalnih delavcev glede na strokovni profil in šolo, na kateri delujejo (osnovno oz. srednjo šolo)?

## **2. Šolski svetovalni delavci in ravnatelji**

- Kako svetovalni delavci in ravnatelji na splošno ocenjujejo medsebojno sodelovanje?
- Kako svetovalni delavci in ravnatelji ocenjujejo posamezne značilnosti medsebojnega sodelovanja?
- Kako svetovalni delavci in ravnatelji ocenjujejo posamezne oblike medsebojnega sodelovanja?
- Katere so po mnenju svetovalnih delavcev in ravnateljev ovire za medsebojno sodelovanje?

- Ali se v ocenah posameznih vidikov (splošne ocene, posamezne značilnosti, oblike in ovire sodelovanja) osnovnošolski in srednješolski svetovalni delavci razlikujejo?
- Ali se v ocenah posameznih vidikov (splošne ocene, posamezne značilnosti, oblike in ovire sodelovanja) osnovnošolski in srednješolski ravnatelji razlikujejo?

### **3. Šolski svetovalni delavci in učitelji**

- Kako svetovalni delavci in učitelji na splošno ocenjujejo medsebojno sodelovanje? Se osnovnošolski in srednješolski učitelji razlikujejo v teh ocenah?
- Kako učitelji ocenjujejo posamezne značilnosti sodelovanja s šolsko svetovalno službo? Se v teh ocenah osnovnošolski in srednješolski učitelji razlikujejo?
- Kako pogosto po mnenju učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev dajo učitelji pobudo za sodelovanje s šolsko svetovalno službo glede različnih področij dela? Kako učitelji sprejemajo prizadevanje za medsebojno sodelovanje po mnenju svetovalnih delavcev?
- Kako svetovalni delavci in učitelji ocenjujejo prisotnost posameznih oblik sodelovanja ob vprašanih pomoči učencu ali skupini učencev v oddelkih? Ali se osnovnošolski in srednješolski učitelji v teh ocenah razlikujejo?
- Katere so po mnenju svetovalnih delavcev in učiteljev ovire za medsebojno sodelovanje? Se osnovnošolski in srednješolski učitelji razlikujejo v mnenju glede ovir za sodelovanje s šolsko svetovalno službo?

### **4. Stališča in potrebe učencev in dijakov do šolskih svetovalnih delavcev**

- V čem učenci in dijaki vidijo glavno delo svetovalne službe na šoli?
- Ali se učenci in dijaki razlikujejo v oceni pogostosti obiska šolskega svetovalnega delavca v razredu?
- Kakšni so razlogi za obisk svetovalnega delavca v oddelku?
- Kako se razlikujejo mnenja učencev in dijakov o medsebojnem odnosu s šolskim svetovalnim delavcem?
- Kako pogosto grede učenci in dijaki na pogovor k šolskemu svetovalnemu delavcu? Kakšne so razlike med učenci in dijaki glede pogostosti obiska in pogovora pri svetovalnem delavcu?
- Kakšne so teme pogovora s šolskim svetovalnim delavcem?

### **5. Šolski svetovalni delavci in starši**

- Kakšen je odnos in doživljanje sodelovanja s starši s perspektive svetovalnih delavcev?
- Na kakšen način so se starši seznanili s šolsko svetovalno službo?

- Ali starši poznajo naloge šolske svetovalne službe?
- Kateri so načini in področja sodelovanja med starši in šolsko svetovalno službo?
- Ob katerih vprašanih razvoja otroka in vzgojno-izobraževalnega dela bi staršem koristili pomoč, podpora ali informacije šolskega svetovalnega delavca?
- Kakšna je izkušnja staršev, ki so že neposredno sodelovali s šolsko svetovalno službo na šoli, ki jo obiskuje njihov otrok?
- Kateri so prevladujoči razlogi in pogostost sodelovanja med starši in šolsko svetovalno službo?
- Kakšen je splošen odnos staršev in svetovalnih delavcev do sodelovanja?
- Ali imajo starši učencev osnovne šole drugačen pogled na delo šolske svetovalne službe kot starši dijakov srednje šole?

## 4 Metodologija

### 4.1 Raziskovalna metoda

Raziskavo smo izpeljali po načelih kvantitativne in kvalitativne metodologije. Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo. Z deskriptivno metodo spoznavamo pedagoško polje na ravni vprašanja, kakšno je kaj, ne da bi si ga vzročno pojasnjevali, s kavzalno neeksperimentalno metodo pa skušamo pojave predvsem vzročno pojasnjevati (Sagadin, 1993, 12; Sagadin, 2004).

### 4.2 Vzorci

V raziskavi smo kombinirali načine slučajnostnega in neslučajnostnega ter stratificiranega vzorčenja. V raziskavo smo zajeli vzorce petih skupin akterjev, ki oblikujejo delo in sodelovanje s šolsko svetovalno službo, in sicer šolske svetovalne delavce ( $n = 315$ ), ravnateljce ( $n = 266$ ), učitelje ( $n = 501$ ), učence/dijake ( $n = 1671$ ) in starše ( $n = 1119$ ). V nadaljevanju predstavljamo načine vzorčenja in značilnosti posameznih vzorcev. V tabelah smo predstavili število veljavnih odgovorov, ki v nekaterih primerih odstopa od numerusa posameznega vzorca.

#### 4.2.1 Vzorec šolskih svetovalnih delavcev

Januarja 2018 smo vsem svetovalnim delavcem v osnovnih ( $N = 454$ ) in srednjih ( $N = 182$ ) šolah v Sloveniji prek spletne pošte poslali povezavo do anketnega vprašalnika. V raziskavo smo tako zajeli 315 svetovalnih delavcev. V nadaljevanju navajamo podatke o spolu, starosti, letih delovnih izkušenj, stopnji končane izobrazbe, profilu izobrazbe, zaposlitvi za določen oz. nedoločen čas, šoli, na kateri delujejo (osnovna ali srednja šola).

Iz tabele 4.1 (na naslednji strani) lahko razberemo, da smo v vzorec svetovalnih delavcev zajeli slabih 97 % žensk, le dobre 3 % je moških. Največ svetovalnih delavcev deluje v osnovnih šolah (slabih 77 %), dobrih 23 % je zaposlenih v srednjih šolah. Izmed 70 svetovalnih delavcev, ki prihajajo iz srednjih šol, jih 38 (54,3 %) deluje na gimnazijah, ostali (45,7 %) pa v srednjih strokovnih in poklicnih šolah.

Velika večina svetovalnih delavcev (skoraj 88 %) je zaposlena za nedoločen čas, dobra desetina pa za določen čas. Pet vprašanih je pri odgovoru »drugo« navedlo: 50 % za določen čas, 50 % za nedoločen čas (2 odgovora), nadomeščanje porodniške, kmalu upokojenka in zaposlena za nedoločen čas z dopolnjevanjem zaposlitve na drugi šoli in v vrtcu.

Tabela 4.1: Šolski svetovalni delavci po spolu, šoli, na kateri delujejo (OŠ ali SŠ), zaposlitvenem statusu in stopnji končane izobrazbe

		spol		vrsta šole		zaposlitveni status		izobrazba	
f	ženski	305	OŠ	230	nedoločen čas	272	višješolski strokovni program	20	6,3
f %		96,8		76,7		87,7			
f	moški	10	SŠ	70	določen čas	32	univerzitetni program (predbolonjski)	253	80,3
f %		3,2		23,3		10,3			
f	skupaj	315	skupaj	300	drugo	6	magisterij (bolonjski študijski program)	9	2,9
f %		100,0		100,0		1,9			
						skupaj	310	magisterij znanosti, specializacija	31
							100,0		9,8
								doktorat	2
									0,6
								skupaj	315
									100,0

Kar zadeva stopnjo dokončane izobrazbe, ima več kot štiri petine svetovalnih delavcev dokončno univerzitetno izobrazbo, slabih 10 % jih je pridobilo magisterij znanosti ali specializacijo. 20 svetovalnih delavcev (6,3 %) ima dokočan višješolski strokovni program.

Dobra polovica (52,1 %) svetovalnih delavcev ima naziv svetovallec, dobra četrtina (26,5 %) je mentorjev, dobra desetina (10,5 %) svetnikov, približno toliko (10,9 %) jih je tudi še brez naziva.

Največ vprašanih svetovalnih delavcev prihaja iz podravske (16,8 %) in osrednje-slovenske regije (15,2 %), najmanj pa iz zasavske (0,6 %) in koroške regije (1,6 %).

Tabela 4.2: Starost, povprečna leta delovnih izkušenj in povprečna leta delovnih izkušenj v šolstvu svetovalnih delavcev

	n	min	max	M	SD
starost	315	26	64	44,90	9,74
leta delovnih izkušenj	314	0	40	20,10	10,35
leta delovnih izkušenj v šoli	315	0	40	16,62	10,85

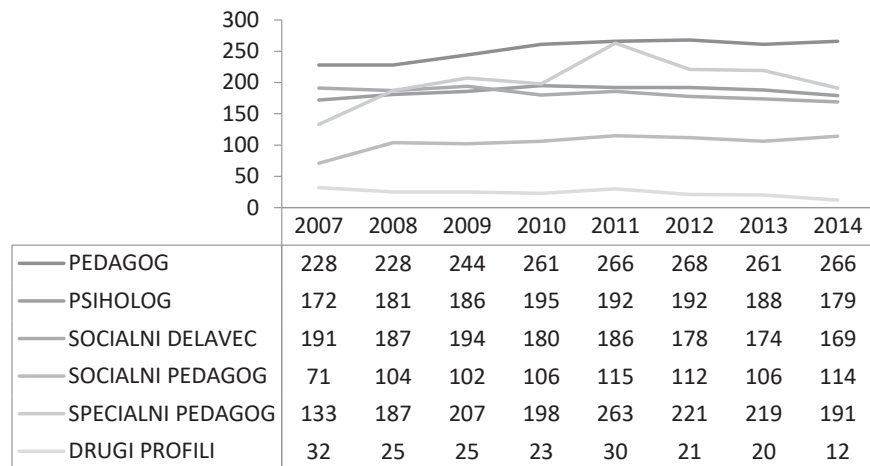
Povprečna starost, zajetih v raziskavo (tabela 4.2), je dobrih 44 let, v povprečju imajo svetovalni delavci dobrih 20 let delovnih izkušenj, od tega dobrih 16 let v šolstvu.

Med anketiranimi (tabela 4.3 na naslednji strani) je največ pedagogov (42,4 %), sledijo psihologi (28,3 %) in socialni delavci (slabih 15 %). Vprašalnik je izpolnil en inkluzivni pedagog, štirje so izbrali odgovor »drugo«, pri čemer so svoj odgovor dopolnili trije, in sicer 2 sociologa in 1 logoped.

Tabela 4.3: *Profil svetovalnih delavcev*

Profil	f	f %
pedagog	133	42,4
psiholog	89	28,3
socialni delavec	46	14,6
socialni pedagog	33	10,5
specialni pedagog	8	2,5
inkluzivni pedagog	1	,3
drugo	4	1,3
skupaj	314	100,0

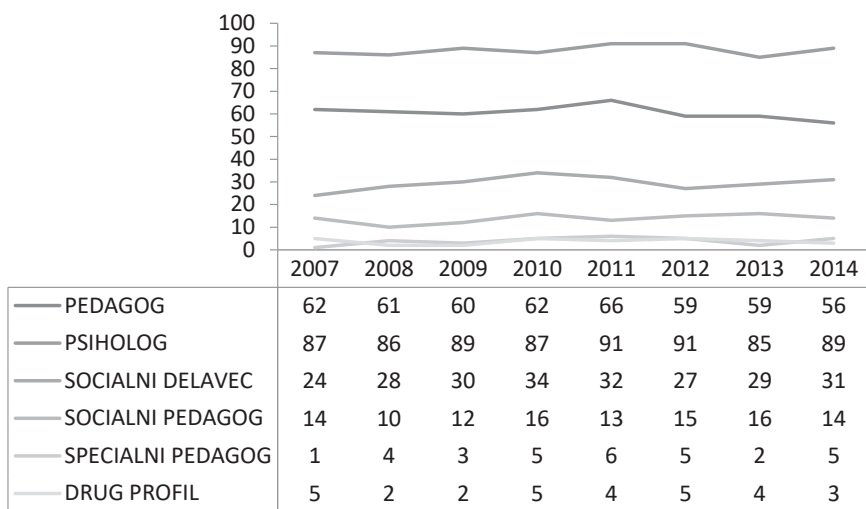
Če primerjamo vzorčne podatke o profilih svetovalnih delavcev s podatki Statističnega urada RS za obdobje od 2007 do 2014 (slika 4.1), vidimo, da je naš vzorec, kar zadeva profil svetovalnih delavcev, reprezentativen.



Slika 4.1: *Število svetovalnih delavcev po strokovnih profilih v osnovni šoli od leta 2007 do leta 2014 po podatkih Statističnega urada RS 20187*

V osnovni šoli je število svetovalnih delavcev v zadnjih letih relativno ustaljeno, med strokovnimi profili so najbolj zastopani pedagogi, v letu 2014 jih je bila slaba tretjina med vsemi strokovnimi profili. Sledijo psihologi, specialni pedagogi, socialni delavci, socialni pedagogi in v manjši meri drugi profili.

7 Prikazani podatki o številu svetovalnih delavcev v osnovnih in srednjih šolah so bili od strokovnih delavcev Statističnega urada RS pridobljeni po e-pošti (27. 2. 2018).



Slika 4.2: Število svetovalnih delavcev po strokovnih profilih v srednji šoli od leta 2007 do leta 2014 po podatkih Statističnega urada RS 20188

Vidimo, da je tako kot v osnovni tudi v srednji šoli število svetovalnih delavcev v zadnjih letih relativno ustaljeno, med strokovnimi profili so najbolj zastopani psihologi (slika 4.2). V letu 2014 je bila med zaposlenimi slaba polovica psihologov, sledijo pedagogi, socialni delavci, socialni pedagogi in specialni pedagogi ter drugi profili.

Podatki o kadrovski strukturi svetovalnih delavcev v osnovnih in srednjih šolah, ki smo jih za šolsko leto 2017/2018 pridobili od Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (gl. Gregorčič Mrvar, 2018), kažejo, da so v svetovalnih službah osnovnih šol največkrat zaposleni pedagogi, sledijo psihologi, socialni delavci, socialni pedagogi, specialni pedagogi in drugi strokovni profili. V srednjih šolah pa so v svetovalnih službah največkrat zaposleni psihologi, sledijo pedagogi, socialni delavci, socialni pedagogi, specialni pedagogi in drugi profili (prav tam).

## 4.2.2 Vzorec ravnateljev

Tudi ravnateljem vseh osnovnih in srednjih šol v Sloveniji smo januarja 2018 prek spletne pošte poslali povezavo do spletnega vprašalnika. Odzvalo se je 266 ravnateljev, in sicer jih 220 (82,7 %) vodi osnovno šolo, preostalih 46 (17,3 %) pa srednjo šolo.

8 Gl. prejšnjo opombo.



Tabela 4.4: *Velikost šole in stopnja končane izobrazbe ravnateljev*

		velikost šole		izobrazba	
f	do 200	54	višješolski strokovni	2	
f %	učencev/dijakov	20,8	program	0,8	
f	od 200 do 450	107	univerzitetni program	198	
f %	učencev/dijakov	41,2	(predbolonjski)	75,0	
f	več kot 450	99	magisterij	3	
f %	učencev/dijakov	38,1	(bolonjski študijski program)	1,1	
f	skupaj	260	magisterij znanosti,	56	
f %		100,0	specializacija	21,2	
			doktorat	5	
				1,9	
			skupaj	264	
				100,0	

Največji delež ravnateljev (41,2 %, tabela 4.4) vodi šolo, ki šteje od 200 do 450 učencev ali dijakov, dobra petina (20,8 %) jih prihaja iz šol z do 200 učenci ali dijaki. Šole z več kot 450 učenci ali dijaki vodi 99 ravnateljev (38,1 %), zajetih v naš vzorec. Tri četrtine ravnateljev, ki smo jih zajeli v raziskavo, ima dokončano univerzitetno izobrazbo, dobra petina jih ima magisterij znanosti ali specializacijo.

Podobno kot pri svetovalnih delavcih tudi med ravnatelji prevladujejo tisti, ki vodijo šole v osrednjeslovenski (19,2 %) in podravski regiji (17,7 %), najmanj jih prihaja iz zasavske (1,1 %) in spodnjeposavske regije (3,8 %).

Tabela 4.5: *Povprečno število let opravljanja ravnateljske funkcije, povprečno število učencev/dijakov na šoli, povprečno število oddelkov na šoli, povprečno število svetovalnih delavcev na šoli*

	n	min	max	M	SD
število let opravljanja funkcije	260	0	39	10,51	7,25
število učencev/dijakov na šoli	260	4	1536	409,15	245,72
število oddelkov na šoli	266	2	820	24,76	55,14
število šolskih svetovalnih delavcev	266	1	7	1,71	1,07

Povprečna doba opravljanja ravnateljske funkcije je 10,5 let, povprečno število učencev oz. dijakov na šolah, ki jih vodijo, je 409, povprečno število oddelkov je 24,8. V povprečju je na šolah, katerih ravnatelje smo zajeli v vzorec, zaposlen 1,7 svetovalni delavec (tabela 4.5).

### 4.2.3 Vzorec učiteljev

Od 455 osnovnih šol, ki so v Sloveniji delovale v šol. l. 2017/18, smo jih slučajno izbrali 45, med 182 srednjimi šolami pa smo slučajnostno izbrali 20 šol. Na

šole smo posredovali povezavo do spletnih anketnih vprašalnikov in svetovalne delavce prosili, da spletni vprašalnik posredujejo vsem učiteljem na šoli. V vzorec smo tako zajeli 501 učitelja.

Dobra polovica učiteljev, ki so odgovorili na vprašanje, kje poučujejo, prihaja iz osnovnih šol (251 oz. 50,3 %), nekoliko manj kot polovica pa jih poučuje v srednjih šolah (248 oz. 49,7 %).

V povprečju so anketirani učitelji stari 46 let (SD = 9,3) in poučujejo v povprečju 20 let (SD = 10,1). Slabi dve tretjini vzorca učiteljev (63,2 %) predstavljajo razredniki, povprečno število let razredništva je 16. Izkušnje z razredništvom ima v vzorcu 88 % anketiranih učiteljev (od 128, ki trenutno niso razredniki, jih je bilo 123 (67,6 %) razrednikov v preteklosti).

Če leta poučevanja razdelimo na posamezna obdobja, ugotovimo, da 38,3 % učiteljev poučuje od 19 do 30 let, slaba tretjina (31,8 %) je takšnih, ki poučujejo od 7 do 18 let. Manjši sta skupini učiteljev na začetku kariere (do tri leta 5,9 % in od 4 do 6 let 4,5 %), slaba petina (19,6 %) učiteljev se bliža upokojitvi (imajo 31 let delovne dobe ali več).

Učitelje iz osnovnih šol (tistih, ki so odgovorili na to vprašanje, je  $n = 248$ ) smo vprašali, v katerem vzgojno-izobraževalnem obdobju poučujejo. Skoraj polovica (47,2 %, tabela 4.6) jih poučuje v zadnjem, tretjem VI obdobju, slaba tretjina (31 %) v prvem, dobra petina (21,8 %) pa v drugem VI obdobju.

Tabela 4.6: *Vzgojno-izobraževalno obdobje, v katerem poučujejo učitelji*

V katerem vzgojno-izobraževalnem obdobju poučujete?	f	f %
v prvem	77	31,0
v drugem	54	21,8
v tretjem	117	47,2
skupaj	248	100,0

Pri srednješolskih učitelji ne moremo popolnoma ločiti tistih, ki poučujejo v gimnazijah, in tistih, ki poučujejo v poklicnih in strokovnih izobraževalnih programih, ker so lahko med ponujenimi izbrali več odgovorov. Podatke prikazujemo v tabeli 4.7 na naslednji strani.

Največ srednješolskih učiteljev poučuje v programih strokovnega in poklicnega izobraževanja, slabih 40 % jih poučuje v gimnazijah, nekateri med njimi pa tudi v strokovnih programih.

Tabela 4.7: *Srednješolski izobraževalni programi, v katerih poučujejo učitelji*

Srednješolski izobraževalni programi	f	f % (od n = 248)
nižje poklicno izobraževanje (2-letni programi)	20	8,1
poklicno izobraževanje (3-letni programi)	100	40,3
strokovno in tehniško izobraževanje (4-letni programi)	178	71,8
splošno izobraževanje (gimnazija)	97	39,1
drugo	7	2,8

Pod »drugo« so trije navedli programe poklicno-tehniškega izobraževanja (3 + 2), dva sta navedla, da poučujeta na višji šoli, eden pa je učitelj v strokovni gimnaziji.

#### 4.2.4 Vzorec učencev in dijakov

Vzorec učencev in dijakov smo pridobili na dveh stopnjah, in sicer smo na prvi stopnji vzorčili slučajnostno. Od 455 osnovnih šol, ki so v šol. l. 2017/18 delovale v Sloveniji, smo jih slučajnostno izbrali 45, med 182 srednjimi šolami pa smo s slučajnostnim izborom določili 20 šol.

V drugem koraku so bili v anketiranje vključeni učenci izbranih šol iz 6.a, 7.a, 8.a in 9.a ter dijaki 1.a in 2.a razreda. V raziskavi je tako sodelovalo 1363 oz. 81,7 % učencev in 306 oz. 18,3 % dijakov. Glede na delež izbranih šol na posamezni ravni izobraževanja lahko govorimo o reprezentativnem vzorcu vključenih v raziskavo.

Tabela 4.8: *Razred, ki ga obiskujejo učenci in dijaki*

Osnovna šola			Srednja šola		
razred	f	f %	letnik	f	f %
6. razred	373	27,4	1. letnik	159	52,5
7. razred	307	22,6	2. letnik	144	47,5
8. razred	340	25,0	skupaj	303	100,0
9. razred	339	24,9			
skupaj	1359	100,0			

V tabeli 4.8 predstavljeni podatki kažejo precej enakomerno porazdeljenost sodelujočih po razredih in letnikih. Pregled podatkov po starosti vključenih v vzorec pokaže pričakovan starostni razpon od 10 do 21 let, pri čemer je večina sodelujočih (97 %, n = 1610) v starosti med 11 in 16 let. Spolna struktura sodelujočih je enakomerno porazdeljena, saj je v raziskavi sodeloval enakovreden delež deklic (52 %, n = 870) in dečkov (48 %, n = 792).

## 4.2.5 Vzorec staršev

Pri starših smo vzorčili podobno kot pri učencih in dijakih. Na posredovan anketni vprašalnik se je odzvalo  $n = 1119$ . Kot pri ostalih vzorcih smo tudi tukaj vsakokrat v tabelah predstavili podatke veljavnih odgovorov. Večinoma so na vprašalnik odgovarjale matere oz. skrbnice, teh je v vzorcu 953 oz. 85,8 %, očetov oz. skrbnikov je le 158 oz. 14,2 %. Kakšna je dosežena stopnja izobrazbe staršev, zajetih v vzorec, kaže tabela 4.9.

Tabela 4.9: Dosežena stopnja izobrazbe staršev

Dosežena stopnja izobrazbe	f	f %
osnovna šola	45	4,1
poklicna šola	125	11,3
srednja šola	408	36,9
višja ali visoka šola (diploma, magisterij, doktorat)	525	47,5
drugo	3	,3
skupaj	1106	100,0

Najvišji je delež staršev, ki imajo zaključeno eno od višjih stopenj izobrazbe (47,5 %), sledijo starši s srednješolsko izobrazbo (slabih 37 %), najmanj je staršev z zaključeno osnovno šolo (4,1 %). Pri odgovorih »drugo« so starši navedli: doktorat znanosti, NPK refleksoterapevt in VI stopnja strokovne smeri.

Povprečno število otrok v družini je 2,3. Najštevilčnejše so družine z dvema otrokoma (55,6 %), dobra petina je družin s tremi otroki (21,3 %), sledijo družine z enim otrokom (13,4 %), številčnejše družine pa so redkejše.

V raziskavo zajeti starši imajo večinoma otroke v osnovni šoli (69,4 %), manjši je delež staršev, ki imajo srednješolce (30,6 %).

Tabela 4.10: Poseben status učenca/dijaka oz. druge okoliščine

Kaj velja za vašega otroka?	f	f % (od $n = 1080$ )
Ima status učenca/dijaka s posebnimi potrebami.	65	6,0
Ima status nadarjenega učenca/dijaka.	172	15,9
Ima status športnika.	119	11,0
Ima status kulturnika.	22	2,0
Ima dodatno strokovno/učno pomoč.	95	8,8
Nima statusa.	674	62,5
Drugo	20	1,9

Večina vprašanih staršev je odgovorila, da njihov otrok nima statusa (62,5 %, tabela 4.10 na prejšnji strani). Največ staršev je pri statusu izbralo nadarjenost (slabih 16 %), najmanj pa status kulturnika (2 %).

Pod drugo so starši navedli:

- hči je športnica, a smo se odločili, da ne izkoriščamo sistema; če je čas za trening, je tudi za šolo,
- ima disleksijo, nima odločbe, občasno se upoštevajo prilagoditve,
- ima status tujca ( $f = 2$ ),
- nič od ponujenega,
- obiskuje glasbeno šolo (violina),
- pedagoško pomoč,
- pomoč pri selektivnem mutizmu ( $f = 2$ ),
- smo v postopku za pridobitev strokovne učne pomoči ( $f = 2$ ),
- status raziskovalca ( $f = 2$ ),
- status – pedagoška pogodba,
- učna pomoč, če jo potrebuje – pri predmetu, ki mu ne gre, da se mu pomaga,
- učna pomoč zunaj šole,
- v osnovni šoli je imela status s posebnimi potrebami,
- verouk in judo.

### 4.3 Instrumenti za zbiranje podatkov

Za namene raziskave smo izdelali pet anketnih vprašalnikov, in sicer:

- Vprašalnik za šolske svetovalne delavce
- Vprašalnik za ravnatelje
- Vprašalnik za učitelje
- Vprašalnik za učence in dijake
- Vprašalnik za starše

*Vprašalnik za šolske svetovalne delavce* je vseboval 48 vprašanj, poleg osnovnih neodvisnih spremenljivk (spol, starost, leta delovnih izkušenj nasploh in v šolski svetovalni službi, končana izobrazba, profil, naziv, zaposlitveni status, obseg delovnega časa za šolsko svetovalno delo), so bile v vprašalnik vključene ocenjevalne lestvice in lestvice stališč Likertovega tipa. Vprašalnik za šolske svetovalne delavce je vseboval tudi štiri vprašanja odprtega in osem vprašanj kombiniranega tipa. Pri dveh vprašanjih smo šolske svetovalne delavce prosili, naj rangirajo posamezne kategorije.

*Vprašalnik za ravnatelje* je sestavljalo 21 vprašanj, od tega je bilo 10 vprašanj namenjenih pridobivanju podatkov o šoli, ki jo ravnatelj vodi, še posebej o šolski svetovalni službi (število zaposlenih), ravnateljevi izobrazbi in letih ravnateljevanja. V preostalem delu smo vključili ocenjevalne lestvice in lestvice stališč Likertovega tipa, ki so vsebovale podobne ali enake trditve kot lestvice v vprašalniku za šolske svetovalne delavce, zato da smo jih lahko primerjali v analizi. Vprašalnik za ravnatelje je vseboval tudi tri odprta vprašanja in dve vprašanji, pri katerih je bilo potrebno rangiranje.

*Vprašalnik za učitelje* je vseboval 22 vprašanj, med njimi ocenjevalne lestvice in lestvice stališč Likertovega tipa. Zbirali smo tudi podatke za neodvisne spremenljivke, in sicer v kateri šoli poučujejo (OŠ ali SŠ), v katerem VI obdobju oz. strokovnem izobraževalnem programu, starost, leta delovnih izkušenj in leta razredništva. Pri dveh vprašanjih so morali učitelji rangirati navedene postavke, ki so bile po vsebini enake postavkam iz vprašalnika za šolske svetovalne delavce in ravnatelje. Učitelji so imeli možnost izraziti svoje poglede na delo šolske svetovalne službe in sodelovanje s svetovalnimi delavci v treh odprtih vprašanjih.

*Vprašalnik za učence in dijake* je bil nekoliko krajši, saj je vseboval le 15 vprašanj, med njimi vprašanja o spolu, šoli, ki jo obiskujejo (OŠ ali SŠ), razredu oz. letniku in morebitnem statusu. Nadaljnja vprašanja so bila filtrska, vezana na mnenje o delu šolskih svetovalnih delavcev, nanje so odgovarjali tisti učenci in dijaki, ki so imeli tovrstne izkušnje. Z dvema lestvicama stališč Likertovega tipa smo preverjali stopnjo strinjanja s trditvami, povezanimi z izkušnjami učencev in dijakov s svetovalnim delavcem. Zadnje vprašanje je bilo odprtega tipa.

*Vprašalnik za starše* je vseboval 17 vprašanj, za opis vzorca smo starše spraševali po spolu, starosti, doseženi stopnji izobrazbe, številu otrok v družini, razredu oz. letniku, ki ga obiskuje njihov otrok, spolu otroka in morebitnem statusu. Sledila so vprašanja o izkušnjah s svetovalnim delavcem na šoli za tiste starše, ki so imeli te izkušnje. Pri dveh odprtih vprašanjih so imeli starši možnost podati pozitivne in/ali negativne izkušnje z delom svetovalne službe.

Zanesljivost instrumentov smo preverjali z uporabo metode notranje konsistentnosti (z izračunom Cronbachovega koeficienta alfa). Večina lestvic v vprašalnikih dosega zadovoljivo stopnjo zanesljivosti ( $0,7 \leq \alpha \leq 0,9$ ). Konstruktno veljavnost sklopov posameznih lestvic smo preverili s faktorsko analizo. Glede na to, da prvi faktor v vseh primerih pojasni več od predpostavljene spodnje meje 20 % variance (Čagran, 2004, 3), ocenjujemo, da je v vseh primerih del instrumenta, ki ga predstavljajo ocenjevalne lestvice in lestvice stališč, veljaven.

## 4.4 Postopek zbiranja podatkov

Januarja 2018 smo po telefonu kontaktirali 45 osnovnih in 20 srednjih šol ter jih prosili za sodelovanje v raziskavi. Po dogovoru smo jim posredovali povezave do spletnih vprašalnikov za učitelje, učence in dijake ter starše.

Prav tako smo v januarju 2018 posredovali povezavo do spletnih vprašalnikov vsem svetovalnim delavcem in ravnateljem v osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji. Anketiranje je potekalo do konca meseca februarja, v vmesnem času smo vsem skupinam poslali opomnike in jih vljudno prosili za odzivnost.

Januarja 2018 smo po telefonu kontaktirali 45 osnovnih in 20 srednjih šol ter jih prosili za sodelovanje v raziskavi. Po dogovoru smo jim posredovali povezave do spletnih vprašalnikov za učitelje, učence in dijake ter starše. Nekaj šolam smo po dogovoru poslali tiskane vprašalnike za učence in starše.

Prav tako smo v januarju 2018 posredovali povezavo do spletnih vprašalnikov vsem svetovalnim delavcem in ravnateljem v osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji (prek baz Zavoda RS za šolstvo). Anketiranje je potekalo do sredine meseca aprila, v vmesnem času smo vsem skupinam poslali opomnike in jih tudi po telefonu vljudno prosili za odzivnost.

## 4.5 Obdelava podatkov

Podatke smo obdelali s programskim paketom SPSS 25.0. Uporabili smo frekvenčno distribucijo opisnih spremenljivk in osnovno deskriptivno statistiko številskih spremenljivk. Zaradi narave spremenljivk (vprašalniki so večinoma vsebovali opisne spremenljivke) smo za preverjanje hipotez uporabili  $\chi^2$ -preizkus. V primerih, ko pogoji za ta preizkus niso bili izpolnjeni (ko je bilo več kot 20 % teoretičnih frekvenc manjših kot 5), smo uporabili Kullbackov preizkus. Pri lestvicah stališč Likertovega tipa smo ordinalne spremenljivke obravnavali kot intervalne in v tem primeru uporabili t-test za neodvisne vzorce pri dokazovanju razlik med povprečnimi vrednostmi. Za preverjanje zanesljivosti instrumentov smo uporabili Cronbachov koeficient alfa.

Pri odprtih vprašanjih smo odgovore kodirali po induktivnem pristopu kvalitativne analize. Najprej smo delom besedila določili kode, nato smo vsebinsko sorodne kode združevali v nadredne kategorije. Na prvi ravni analize je eden od raziskovalcev kodiral odgovore, drugi pa je kodiral 20 % odgovorov glede na predlagano shemo kodiranja. V primerih, ko je prišlo do razhajanja v pripisovanju pomenskih kod, sta raziskovalca predlagala preoblikovanje, dokler ni prišlo do soglasja. Kode

smo nato združevali v nadredne kategorije, ki smo jih oblikovali postopno, ob morebitnem dodajanju novih kod in večkratnem pregledu ter preoblikovanju kategorij, da bi se pomeni kodiranih in kategoriziranih odgovorov čim bolj jasno ohranili, v skladu z izvornimi odgovori udeležencev.



## 5 Rezultati in interpretacija

Rezultate smo prikazali v petih vsebinskih sklopih, in sicer: (i) dejavnosti, področja dela in naloge šolskih svetovalnih delavcev v sodelovanju z (ii) ravnatelji, (iii) učitelji, (iv) učenci in dijaki ter (v) s starši.

### 5.1 Dejavnosti, področja dela in naloge šolskih svetovalnih delavcev

»Ponosni moramo biti na organiziranost svetovalne službe v Sloveniji in to okrepiti ...«

#### 5.1.1 Mnenje šolskih svetovalnih delavcev o Programskih smernicah za delo šolske svetovalne službe

V prvem delu empiričnega dela raziskave nas je najprej zanimalo, kakšno je mnenje šolskih svetovalnih delavcev o Programskih smernicah za delo svetovalne službe (Programske smernice ..., 2008a, 2008b) (v nadaljevanju Programske smernice).

Tabela 5.1: *Mnenje svetovalnih delavcev o Programskih smernicah za delo svetovalne službe*

Mnenje svetovalnih delavcev o Programskih smernicah za delo svetovalne službe	f	f %
Programske smernice se mi zdijo ustrezne ter jih pri načrtovanju svojega dela in nalog praviloma upoštevam.	188	68,9
Programske smernice dobro poznam, a jih pri načrtovanju svojega dela in nalog redko upoštevam.	54	19,8
Programskih smernic ne poznam preveč natančno in zato ne vem, ali jih pri načrtovanju svojega dela in nalog upoštevam ali ne.	16	5,9
Drugo	15	5,5
Skupaj	273	100,0

Rezultati kažejo, da se dobrima dvema tretjinama svetovalnih delavcev (68,9 %) zdijo Programske smernice za delo svetovalne službe ustrezne in jih pri načrtovanju svojega dela ter nalog praviloma upoštevajo. Slabih 20 % svetovalnih delavcev Programske smernice dobro pozna, a jih pri načrtovanju svojega dela in nalog redko upošteva. Zagotovo je zanimiv podatek, da nekateri svetovalni delavci Programskih smernic ne poznajo preveč natančno in zato ne vedo, ali jih pri načrtovanju svojega dela in nalog upoštevajo. V izrazito preveč normiranem šolskem sistemu (kopica zakonov, pravilnikov, protokolov, smernic, normativov ...) se konceptualni dokumenti, kakršne so Programske smernice, delu strokovne javnosti enostavno izmaknejo. Rezultati so primerljivi z ugotovitvami spremljave uresničevanja

Programskih smernic, opravljene na Zavodu za šolstvo, namreč, da velika večina svetovalnih delavcev sprejema Programske smernice kot temeljno izhodišče in usmeritev za svoje delo (Bezič, 2007).

Iz nadaljnjih odgovorov nekaterih svetovalnih delavcev vidimo, da obstaja nemalo težav pri uresničevanju smernic. Tisti, ki so izbrali postavko *»Programske smernice dobro poznam, a jih pri načrtovanju svojega dela in nalog redko upoštevam«* in postavko *»Drugo«* izpostavljajo, da so Programske smernice okvirni dokument, ki je (pre)splošno naravnano, delo svetovalnih delavcev pa pogosto izhaja iz konkretnih potreb posameznih akterjev ter specifičnosti in vsakodnevnih okoliščin v posamezni šoli. Nekateri svetovalni delavci na eni strani opozarjajo, da je v Programskih smernicah opredeljenih preveč nalog in v okviru trenutno veljavnih normativov vseh ni mogoče opraviti. Na drugi strani se v zadnjih letih soočajo z novimi, dodatnimi nalogami in zadolžitvami, ki v smernicah niso zajete. Nekatere od teh niti ne sodijo v njihovo strokovno delo. Menijo, da je uresničevanje smernic odvisno od deleža zaposlitve svetovalnega delavca in od odnosa drugih strokovnih delavcev, predvsem ravnateljev, do svetovalne službe ter njihovega (ne)poznavanja in (ne)sprejemanja dokumenta, saj ta formalno ni zavezujoč. Ti lahko podpirajo svetovalne delavce pri uresničevanju smernic in uravnoteženem udeležanju osnovnih dejavnosti ter načel, ali pa svetovalnim delavcem nalagajo naloge, ki včasih niso v njihovi pristojnosti ali ne sodijo v okvir njihovega strokovnega področja. Po mnenju nekaterih svetovalnih delavcev bi bilo treba Programske smernice posodobiti glede na trenutne razmere in potrebe v vzgoji in izobraževanju ter jih v opredeljevanju nalog bolj konkretizirati. Pobuda je tudi, da: *»se sprejme in tudi v smernicah uporabi novo poimenovanje našega delovnega mesta«*.

Nekaj zapisov šolskih svetovalnih delavcev:

*»Pri svetovalnem delu se je potrebno sproti prilagajati potrebam/specifikam šole, učencev, staršev in okolja ...«*

*»Poznam in so okvir dela, vendar je samo praktično delo zelo drugačno in človeško. Zelo smo omejeni pri delu zaradi vseh soglasji staršev za delo. Bolj bi morale biti prilagojene novim vzgojnim izzivom, ki se pojavljajo na solah, in praktične za samo delo ...«*

*»Dokler bo normativ za svetovalne delavce tak, kot je, ne glede na družbene spremembe, ki prinašajo popolnoma drugačne in številčne probleme otrok v šoli, se ukvarjamo samo s konkretnimi problemi, ki jih obravnavamo vsak dan. V šoli ni časa za izobraževanje, ni časa za poglobljeno preventivno delo, ker smo v dopoldanskem času vedno na razpolago učencem, staršem, učiteljem in vodstvu.«*

*»Težko se je držati vsega napisanega, saj so v šoli določena intenzivnejša obdobja, ko se kaj dogaja, nepredvidljive situacije, ki jih je dnevno potrebno sproti reševati in ostaja premalo časa za razne druge, predvsem preventivne aktivnosti.«*

*»Kje bo poudarek, je odvisno predvsem od ravnatelja, kar pomeni, da na nekaterih področjih premalo naredim, saj ni zakonsko predpisano, v kakšnem deležu se izvede.«*

Pri postavki *»Programskih smernic ne poznam preveč natančno in zato ne vem, ali jih pri načrtovanju svojega dela in nalog upoštevam ali ne«* so svetovalni delavci pojasnjevali, da so smernice sicer prebrali, pogosto na začetku svoje zaposlitve, pozneje pa ne več. Le ena anketiranka smernic ni prebrala. Podobno kot zgoraj nekateri menijo, da so smernice presplošne, npr.: *»Ko sem jih brala, se zdijo presplošne in premalo konkretizirane, operacionalizirane, da bi lahko bile uporabne; razlikuje se delo in naloge svetovalnih delavcev različnih strokovnih profilov...«*. Med pojasnili pa sta bila ponovno izpostavljena specifična dela v vzgojno-izobraževalni ustanovi in nizek delež zaposlitve na delovnem mestu svetovalnega delavca.

Problem obremenjenosti z *»drugimi deli«* nekaterih svetovalnih delavcev, ki po vsebini ne sodijo v področje dela svetovalne službe, se je kazal že pred nastankom Programskih smernic, sploh če je na šoli zaposlen le en svetovalni delavec (gl. Resman, 1999e), kazal pa se je tudi v poznejših analizah (prim. Bezić, 2008; Vogrinc in Krek, 2012; Vršnik Perše idr., 2008b). Razumljivo je, da so svetovalni delavci v takih primerih nezadovoljni, ker se ne morejo dovolj posvečati in poglobljati v svoje strokovno področje dela. Še pomembneje pa je opozorilo Resmana, da se *»na ta način izgublja tudi poklicna identifikacija, identifikacija s stroko in delom«* (Resman, 1999e, 246). S tem povezano se podobno že vrsto let izpostavlja razpršenost del in nalog svetovalne službe (gl. Bečaj, 1999a, 1999b), ki jo je mogoče razbrati tudi iz odgovorov sodelujočih svetovalnih delavcev in ravnateljev te raziskave, kar bomo videli v nadaljevanju. Dejavnosti in naloge svetovalne službe so v smernicah večinoma splošno opredeljene, kot je videti, pa so v vsaki šoli dokaj specifično izvedene, tako glede na število svetovalnih delavcev v šoli, njihovo usposobljenost, strokovni profil in osebna nagnjenja svetovalnih delavcev, kot tudi glede na okoliščine in potrebe šol ter posameznih akterjev (prim. Bečaj, 1999a). Bečaj (prav tam) izpostavlja tako dobre kot slabe strani takšne situacije. Po eni strani je lahko delo svetovalne službe bolj prilagojeno specifičnim potrebam šol, posameznih akterjev in okolja, po drugi strani pa učenci prav zaradi tega nimajo enakih možnosti; oblike dela so od šole do šole zelo različne, tako glede tega, ali določena oblika dejavnosti na šoli obstaja ali ne, kot tudi glede kakovosti njenega

izvajanja (prav tam). A heterogenost praks v šolskem sistemu je splošna značilnost demokratičnih šolskih sistemov, zato morajo skupne smernice ohraniti status splošnih načel, na osnovi katerih potem akterji v posameznih vzgojno-izobraževalnih ustanovah avtonomno oblikujejo strokovno utemeljene rešitve. Takšno dojemanje vloge smernic bi seveda morali osvojiti vsi profili svetovalnih delavcev že v času temeljnega strokovnega izobraževanja.

***Mnenje šolskih svetovalnih delavcev o Programskih smernicah glede na strokovni profil ter osnovno in srednjo šolo***

V nadaljevanju nas je zanimalo mnenje šolskih svetovalnih delavcev o Programskih smernicah glede na njihov strokovni profil in šolo, na kateri delujejo.

Tabela 5.2: *Mnenje svetovalnih delavcev o Programskih smernicah za delo svetovalne službe glede na strokovni profil šolskih svetovalnih delavcev*

		Profil*					skupaj
		pedagog	psiholog	socialni delavec	socialni pedagog	specialni pedagog	
Programske smernice se mi zdijo ustrezne ter jih pri načrtovanju svojega dela in nalog praviloma upoštevam.	f f %	84 75,0	48 57,1	31 79,5	15 57,7	4 66,7	182 68,2
Programske smernice dobro poznam, a jih pri načrtovanju svojega dela in nalog redko upoštevam.	f f %	15 13,4	25 29,8	3 7,7	9 34,6	2 33,3	54 20,2
Programskih smernic ne poznam preveč natančno in zato ne vem, ali jih pri načrtovanju svojega dela in nalog upoštevam ali ne.	f f %	6 5,4	8 9,5	1 2,6	1 3,8	0 0,0	16 6,0
Drugo	f f %	7 6,3	3 3,6	4 10,3	1 3,8	0 0,0	15 5,6
Skupaj	f f %	112 100,0	84 100,0	39 100,0	26 100,0	6 100,0	267 100,0

\* Iz izračunov je izločen profil inkluzivnega pedagoga (n= 1) in profili, navedeni pod Drugo.  
 $2\bar{f}= 22,605, g = 12; \alpha = ,031$

Med svetovalnimi delavci z različnimi strokovnimi profili obstajajo statistično pomembne razlike glede njihovega mnenja o Programskih smernicah za delo svetovalne službe ( $\alpha = ,031$ ). Glede na rezultate se zdijo Programske smernice najbolj ustrezne socialnim delavcem in pedagogom, ti jih tudi praviloma upoštevacjo pri

načrtovanju svojega dela in nalog. Najmanj pa se s to trditvijo strinjajo socialni pedagogi in psihologi. Ena tretjina socialnih pedagogov, tretjina specialnih pedagogov in slaba tretjina psihologov trdi, da Programske smernice sicer dobro pozna, a jih pri načrtovanju svojega dela in nalog redko upošteva.

Glede interpretacije razlik v sprejemanju Programskih smernic bi bilo smiselno pogledati, v kolikšni meri so s smernicami seznanjeni različni profili svetovalnih delavcev že med univerzitetnim izobraževanjem in koliko programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja, ki so povezani s temeljnimi konceptualnimi vprašanji njihovega poklicnega profila, se udeležujejo po zaposlitvi. Šele tako bi lahko podali bolj zanesljivo oceno, ali so sprejete smernice enako dobra osnova za strokovno delovanje različnih profilov svetovalnih delavcev, ali je problem v različni stopnji seznanjenosti z dokumentom in ali ta dokument res potrebuje spremembe, ki bi odražale raznolikost strokovne sestave timov šolskih svetovalnih delavcev. Glede na to, da so največje razlike ravno pri postavki *»Programske smernice dobro poznam, a jih pri načrtovanju svojega dela in nalog redko upoštevam«*, bi ta podatek narekoval potrebo po resni razpravi, kakšni strokovni pomisleki glede smernic so se izoblikovali med strokovnjaki s področij socialne pedagogike, specialne pedagogike in psihologije.

Kot vidimo v tabeli 5.3, tudi med svetovalnimi delavci, ki delujejo v osnovni šoli, in tistimi, ki delujejo v srednji šoli, obstajajo statistično pomembne razlike glede njihovega mnenja o Programskih smernicah ( $\alpha = ,038$ ). Svetovalni delavci, zaposleni v osnovni šoli, v večji meri menijo, da so Programske smernice ustrezne in jih pri načrtovanju svojega dela in nalog praviloma upoštevajo. Dobrih 30 % svetovalnih delavcev v srednjih šolah pa pravi, da Programske smernice sicer dobro poznajo, a jih pri načrtovanju svojega dela redko upoštevajo; v osnovni šoli je teh 16,2 %. Velike razlike se pojavijo tudi pri postavki *»Programskih smernic ne poznam preveč natančno in zato ne vem, ali jih pri načrtovanju svojega dela in nalog upoštevam ali ne«*. Z njo se strinja 6,1 % svetovalnih delavcev, zaposlenih v osnovni šoli, in 3,2 % svetovalnih delavcev, zaposlenih v srednji šoli.

Podatke o razlikah glede na strokovni profil svetovalnih delavcev in šolo, na kateri delujejo, lahko povežemo s posebnostmi smernic, ki veljajo za srednje šole, kjer pa so med strokovnimi profili najbolj zastopani psihologi, sledijo pedagogi, socialni delavci, socialni pedagogi, specialni pedagogi (gl. pod poglavje Vzorci; Gregorčič Mrvar in Resman, 2019). Znano je, da so Programske smernice sestavljene iz treh snopičev (za vrtce, osnovne šole in srednje šole ter dijaške domove), ki so med seboj v prvem delu poenoteni – v splošnih izhodiščih, v katerih so opredeljeni namen in cilji svetovalne službe ter temeljna načela, osnovne vrste in področja dejavnosti. V

Tabela 5.3: *Mnenje svetovalnih delavcev o Programskih smernicah za delo svetovalne službe glede na osnovno in srednjo šolo*

		Šola*		
		osnovna šola	srednja šola	skupaj
Programske smernice se mi zdijo ustrezne ter jih pri načrtovanju svojega dela in nalog praviloma upoštevam.	f	141	40	181
	f %	71,2	64,5	69,6
Programske smernice dobro poznam, a jih pri načrtovanju svojega dela in nalog redko upoštevam.	f	32	19	51
	f %	16,2	30,6	19,6
Programskih smernic ne poznam preveč natančno in zato ne vem, ali jih pri načrtovanju svojega dela in nalog upoštevam ali ne.	f	12	2	14
	f %	6,1	3,2	5,4
Drugo	f	13	1	14
	f %	6,6	1,6	5,4
Skupaj	f	198	62	260
	f %	100,0	100,0	100,0

\* Izločene so šole, navedene pod Drugo.  
 $2\bar{I} = 8,402$ ,  $g = 3$ ;  $\alpha = ,038$

drugem delu pa so oblikovani glede na posebnosti posamezne stopnje vzgojno-izobraževalne ustanove. Programske smernice v srednji šoli (2008b) v drugem delu nekoliko izstopajo, saj je pri osnovnih področjih dela predlagano časovno razmerje za posamezna področja dela, v nadaljevanju pa so po posameznih področjih dela navedene tudi naloge šolske svetovalne službe, ki so predstavljene v obliki standarda (prav tam, 18). Ob tem je v smernicah zapisano, da je treba predvideni standard brati pogojno: »ker ga je možno doseči le v primerih, ko je na šoli zaposlen en svetovalni delavec na največ vsakih 16 oddelkov« (prav tam, 19). Opozoriti je treba, da takšen normativ doslej še ni bil v veljavi, danes na srednji šoli z 20 oddelki ravnatelj določi na delovnem mestu svetovalnega delavca enega strokovnega delavca (Pravilnik o normativih in standardih ..., 2010). V smernicah je hkrati zapisano: »Kolikor predlagani normativ ni zagotovljen, se standarda ne upošteva. V primeru, ko standarda ni mogoče upoštevati, si svetovalna služba s Programskimi smernicami pomaga, da v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo in glede na posebnosti in vsakokratne potrebe šole ter vseh udeleženih v njej med ponujenimi nalogami izbere prioritete naloge. Enako pogojno je treba vzeti tudi predlog razmerja časa za posamezna področja dela svetovalne službe, ki izhaja iz predlaganih standardov.« (prav tam, 19).

V tem kontekstu so relevantna tudi opozorila svetovalnih delavcev na vseh stopnjah vzgojno-izobraževalnih ustanov o neustreznosti normativov glede zaposlovanja (Bezić, 2008, 2018; Gregorčič Mrvar idr., 2019; Vogrinc in Krek, 2012).

Bezić (2008) denimo izpostavlja, da svetovalni delavci srednjih šol poudarjajo absolutno previsoke normative za njihovo zaposlovanje, svetovalni delavci v vrtcih pri osnovnih šolah pa tudi problem neupoštevanja oddelkov vrtca pri njihovih obremenitvah (prav tam, 63). Vogrinc in Krek (2012) poročata, da večina svetovalnih delavcev, zaposlenih v vrtcu (55,4 %), osnovni šoli (71,8 %) in srednji šoli (71,4 %), ocenjuje, da obstoječi normativ za sistematizacijo delovnega mesta svetovalnega delavca ni ustrezen (prav tam, 52). Svetovalni delavci v praksi že vrsto let sporočajo, da vseh delovnih nalog, ki jih predvidevajo Programske smernice, ne uspejo uresničevati v celoti, težko pa zadostijo predvsem načelu fleksibilnega ravnotežja med osnovnimi vrstami dejavnosti svetovalne službe (Bezić, 2008; Vogrinc in Krek, 2012). To je vidik, ki smo ga tudi sami podrobneje proučevali v nadaljevanju.

### 5.1.2 Delovne naloge šolskih svetovalnih delavcev v okviru osnovnih vrst dejavnosti šolske svetovalne službe

V nadaljevanju smo med svetovalnimi delavci, ravnatelji in učitelji preverjali, v okviru katerih *osnovnih vrst dejavnosti* šolske svetovalne službe, predvidenih v Programskih smernicah, svetovalni delavci opravijo največ delovnih nalog. Svetovalne delavce, ravnatelje in učitelje smo prosili, da razvrstijo tri osnovne vrste dejavnosti – dejavnosti pomoči, razvojno-preventivne dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije – pri čemer je rang 1 pomenil, da opravijo na tem področju največ nalog, rang 3 pa, da opravijo na tem področju najmanj nalog. Rezultati so prikazani v tabeli 5.4.

Tabela 5.4: *Pogostost opravljanja nalog v okviru osnovnih vrst dejavnosti šolske svetovalne službe po ocenah svetovalnih delavcev, ravnateljev in učiteljev*

Osnovne vrste dejavnosti šolske svetovalne službe	svetovalni delavci (n = 315)	ravnatelji (n = 266)	učitelji (n = 496)
	M rangov/R	M rangov/R	M rangov/R
DEJAVNOSTI POMOČI komurkoli od udeležencev VIZ dela, npr. učencem, staršem itd.	1,20/1	1,27/1	1,39/1
RAZVOJNO-PREVENTIVNE DEJAVNOSTI, npr. razvojno-analitično delo; načrtovanje sprememb in izboljšav v vzgojno-izobraževalnem procesu, vodenje ali koordiniranje razvojnih, inovativnih in preventivnih projektov v šoli; razvojno in preventivno delo s skupinami – oddelki, ranljivimi skupinami, nadarjenimi itd.	2,14/2	2,12/2	2,15/2
DEJAVNOSTI NAČRTOVANJA IN EVALVACIJE svojega dela in delovanja šole kot celote.	2,66/3	2,61/3	2,47/3

Kot je razvidno, so si posamezni akterji v odgovorih glede osnovnih vrst dejavnosti enotni. Šolski svetovalni delavci po njihovem lastnem mnenju, mnenju ravnateljev in učiteljev v povprečju največ delovnih nalog opravijo v okviru *dejavnosti pomoči* komurkoli od udeležencev vzgojno-izobraževalnega dela, sledijo *razvojno-preventivne dejavnosti* ter *dejavnosti načrtovanja in evalvacije* tako svojega dela kot delovanja šole kot celote. Čeprav so svetovalni delavci, učitelji in ravnatelji posamezne naloge rangirali podobno, so med povprečnimi vrednostmi rangov tudi statistično pomembne razlike, in sicer pri *dejavnostih pomoči* ( $F = 9,367$ ,  $\alpha = ,000$ ) ter *dejavnostih načrtovanja in evalvacije* ( $F = 8,600$ ,  $\alpha = ,000$ ). Svetovalni delavci pogosteje rangirajo naloge v okviru dejavnosti pomoči kot prevladujoče v njihovem delu, sledijo ravnatelji in učitelji. Svetovalni delavci pa v primerjavi z ravnatelji in učitelji v povprečju v manjši meri presojujejo, da se več posvečajo nalogam v okviru načrtovanja in evalvacije, čeprav po mnenju vseh akterjev svetovalni delavci tu opravijo najmanj delovnih nalog.

Nadalje smo preverjali, ali se razlike pri posameznih akterjih pokažejo glede na šolo, na kateri so zaposleni, pri svetovalnih delavcih pa tudi glede na strokovni profil.

#### ***Razvrščanje delovnih nalog v okviru osnovnih vrst dejavnosti glede na strokovni profil svetovalnih delavcev ter osnovno in srednjo šolo***

Sprva nas je zanimalo, v okviru katerih osnovnih vrst dejavnosti opravijo svetovalni delavci največ delovnih nalog glede na strokovni profil. Podatki, ki smo jih dobili, kažejo, da med različnimi profili šolskih svetovalnih delavcev ni bilo večjih razlik pri razvrščanju delovnih nalog, ki jih najpogosteje opravljajo. Tako so na prvo mesto svetovalni delavci vseh profilov v povprečju najpogosteje uvrstili *dejavnosti pomoči* komurkoli od udeležencev, sledijo *razvojno-preventivne dejavnosti*, na zadnje mesto, med naloge, ki jih opravljajo redkeje kot ostale, so uvrstili *dejavnosti načrtovanja in evalvacije* tako svojega dela kot delovanja šole kot celote.

Preverjali smo tudi, v okviru katerih od spodaj naštetih vrst dejavnosti svetovalni delavci glede na to, ali delujejo na osnovni ali srednji šoli, opravijo največ svojih delovnih nalog.

Kot je razvidno iz tabele 5.5, so svetovalni delavci iz osnovnih šol in srednjih šol naloge, ki jim posvečajo največ delovnega časa, razvrstili zelo podobno, tako da med njimi ni statistično pomembnih razlik. Na prvo mesto so tako svetovalni delavci, ki delujejo v osnovnih šolah, kot svetovalni delavci v srednjih šolah, med dejavnostmi, ki jim posvečajo največ svojega delovnega časa, uvrstili *pomoč*



Tabela 5.5: *Razvrščanje osnovnih vrst dejavnosti glede količine opravljenih nalog svetovalnih delavcev po oceni svetovalnih delavcev na osnovnih in srednjih šolah*

	šola	n	M	SD
DEJAVNOSTI POMOČI komurkoli od udeležencev vzgojno-izobraževalnega dela, npr. učencem, staršem itd.	osnovna šola	230	1,19	,501
	srednja šola	70	1,21	,535
RAZVOJNO-PREVENTIVNE DEJAVNOSTI, npr. razvojno-analitično delo; načrtovanje sprememb in izboljšav v vzgojno-izobraževalnem procesu, vodenje ali koordiniranje razvojnih, inovativnih in preventivnih projektov v šoli; razvojno in preventivno delo s skupinami – oddelki, ranljivimi skupinami, nadarjenimi itd.	osnovna šola	230	2,16	,565
	srednja šola	70	2,04	,523
DEJAVNOSTI NAČRTOVANJA IN EVALVACIJE svojega dela in delovanja šole kot celote.	osnovna šola	229	2,65	,579
	srednja šola	69	2,75	,526

komurkoli od udeležencev vzgojno-izobraževalnega dela. Na drugem mestu so *razvojno-preventivne* dejavnosti, npr. razvojno-analitično delo, načrtovanje sprememb in izboljšav v vzgojno-izobraževalnem procesu, vodenje ali koordiniranje razvojnih, inovativnih in preventivnih projektov v šoli, razvojno in preventivno delo s skupinami – oddelki, ranljivimi skupinami ipd. Na tretje mesto so svetovalni delavci obeh skupin razvrstili dejavnosti *načrtovanja in evalvacije* svojega dela in delovanja šole kot celote.

***Mnenje ravnateljev o nalogah svetovalnih delavcev v okviru osnovnih vrst dejavnosti glede na osnovno in srednjo šolo***

Tudi pri ravnateljih vrsta šole ni dejavnik, ki bi statistično pomembno vplival na to, kako ti vidijo delo svetovalnih delavcev. Ne glede na to, ali gre za osnovno ali srednjo šolo, so ravnatelji ocenili, da šolski svetovalni delavci največ svojih delovnih nalog opravijo na področju *dejavnosti pomoči* komurkoli od udeležencev vzgojno-izobraževalnega dela, sledijo *razvojno-preventivne dejavnosti* ter *dejavnosti načrtovanja in evalvacije*.

Tabela 5.6: *Razvrščanje osnovnih vrst dejavnosti glede količine opravljenih nalog svetovalnih delavcev po oceni osnovnošolskih in srednješolskih ravnateljev*

	šola	n	M	SD
DEJAVNOSTI POMOČI komurkoli od udeležencev VIZ dela, npr. učencem, staršem itd.	osnovna šola	219	1,26	,585
	srednja šola	46	1,28	,655
RAZVOJNO-PREVENTIVNE DEJAVNOSTI, npr. razvojno-analitično delo; načrtovanje sprememb in izboljšav v vzgojno-izobraževalnem procesu, vodenje ali koordiniranje razvojnih, inovativnih in preventivnih projektov v šoli; razvojno in preventivno delo s skupinami – oddelki, ranljivimi skupinami, nadarjenimi itd.	osnovna šola	220	2,10	,581
	srednja šola	46	2,24	,565
DEJAVNOSTI NAČRTOVANJA IN EVALVACIJE svojega dela in delovanja šole kot celote.	osnovna šola	211	2,64	,613
	srednja šola	44	2,48	,698

***Mnenje učiteljev o nalogah svetovalnih delavcev v okviru osnovnih dejavnosti glede na osnovno in srednjo šolo***

Zanimalo nas je tudi, ali je zastopanost delovnih nalog v okviru osnovnih vrst dejavnosti svetovalnih delavcev različna po mnenju osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev in pokazale so se določene razlike.

Tabela 5.7: *Razvrščanje osnovnih vrst dejavnosti glede količine opravljenih nalog svetovalnih delavcev po oceni osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev*

	šola	n	M	SD	t-test $\alpha$
DEJAVNOSTI POMOČI komurkoli od udeležencev VIZ dela, npr. učencem, staršem itd.	osnovna šola	249	1,45	,745	2,249
	srednja šola	245	1,31	,630	,025
RAZVOJNO-PREVENTIVNE DEJAVNOSTI, npr. razvojno-analitično delo; načrtovanje sprememb in izboljšav v vzgojno-izobraževalnem procesu, vodenje ali koordiniranje razvojnih, inovativnih in preventivnih projektov v šoli; razvojno in preventivno delo s skupinami – oddelki, ranljivimi skupinami, nadarjenimi itd.	osnovna šola	242	2,08	,577	-2,655
	srednja šola	234	2,23	,604	,008
DEJAVNOSTI NAČRTOVANJA IN EVALVACIJE svojega dela in delovanja šole kot celote.	osnovna šola	230	2,48	,758	0,374
	srednja šola	219	2,46	,711	,708

Rezultati aproksimativnega t-testa ( $t = 2,249$ ,  $g = 481,09$ ;  $\alpha = ,025$ ), s katerim smo preverjali ničelno hipotezo o razliki aritmetičnih sredin osnovnih množic, kažejo, da se statistično pomembne razlike med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji pojavljajo pri rangiranju *dejavnosti pomoči* komurkoli od udeležencev vzgojno-izobraževalnega dela, pri čemer so te dejavnosti višje rangirali učitelji iz srednjih šol (povprečni rang 1,31), medtem ko so to postavko statistično pomembno nižje rangirali učitelji, ki poučujejo v osnovnih šolah (povprečni rang 1,45). Statistično pomembno različno ( $|t| = 2,655$ ,  $g = 471,09$ ;  $\alpha = ,008$ ) so učitelji obeh stopenj šolanja razvrstili obseg nalog, ki jih opravlja šolska svetovalna služba tudi na področju *razvojno-preventivnih dejavnosti*. Učitelji iz osnovne šole so v primerjavi z učitelji iz srednje šole te dejavnosti ocenili kot tiste, ki jim šolski svetovalni delavci namenijo večji obseg časa. Pokaže se torej, da po mnenju učiteljev svetovalni delavci v srednjih šolah v povprečju namenjajo še več svojega časa dejavnostim pomoči in manj razvojno-preventivnim dejavnostim, ki so sicer glede na povprečne range na drugem mestu po mnenju obojih. Tako srednješolski kot osnovnošolski učitelji v povprečju ocenjujejo, da svetovalni delavci najmanj delovnih nalog opravijo v zvezi z dejavnostmi načrtovanja in evalvacije.

Če pogledamo vse rezultate, vidimo, da po mnenju svetovalnih delavcev, ne glede na strokovni profil in šolo, in po mnenju ravnateljev, ne glede na šolo, svetovalni delavci v povprečju opravijo največ delovnih nalog v okviru dejavnosti pomoči. Tudi po mnenju učiteljev največ časa posvetijo dejavnostim pomoči, še v večji meri na srednjih kot osnovnih šolah, nato razvojno-preventivnim dejavnostim ter najmanj dejavnostim načrtovanja in evalvacije. Rezultati potrjujejo dosedanje ugotovitve analiz delovanja svetovalne službe, namreč, da večina šolskih svetovalnih delavcev veliko svojega časa namenja individualni svetovalni obravnavi učencev (npr. Bezić, 2008; Vogrinc in Krek, 2012). Neposredno svetovalno delo z učenci je že v času nastajanja Programskih smernic prevladovalo v delu več kot polovice osnovnošolskih in srednješolskih svetovalcev, posvetovalno delo z učitelji pa je bilo takrat izpostavljeno pri nekoliko manj kot polovici svetovalnih delavcev (Resman, 1999e, 247–249).

Po našem mnenju bi bila poleg nekaterih sistemskih sprememb, ki se nanašajo na jasna določila glede tega, kaj sodi v opis del in nalog svetovalnih delavcev in kaj ne, potrebna tudi prerazporeditev obsega posameznih vrst dejavnosti s strani samih svetovalnih delavcev. Razporeditev delovnih nalog je seveda poleg zakonskih regulativ vedno odvisna tudi od pričakovanj vodstva šole in učiteljev, nenazadnje pa tudi od posameznega svetovalnega delavca, njegovih preferenc in ocene pomembnosti različnih delovnih nalog (ali je bolj usmerjen v individualno svetovalno

delo ali v sooblikovanje učnega okolja, ki bo omogočalo optimalni razvoj za vse deležnike). Kot poudarja Pečjak (2018), prerazporeditev razmerja med preventivnim in intervencijskim delom od svetovalnih delavcev zahteva refleksijo lastnega delovanja in zavestno odločitev, da si v svojem letnem delovnem načrtu zagotovijo čas za preventivno delovanje, kamor sodi tudi sodelovanje z učitelji pri uvajanju različnih inovacij, izboljševanju kakovosti pouka, oblikovanju oddelčne skupnosti, šolske kulture ipd.

Postavlja se torej vprašanje, kako spremeniti ta razmerja tako, da bodo svetovalni delavci lahko več svojega dela opravili predvsem na področju razvojno-preventivnih dejavnosti ter nenazadnje na področju načrtovanja in evalvacije; področje evalvacije je namreč tudi precej šibko področje dela svetovalnih delavcev (Bezić, 2007; Resman, 1999g; Vogrinc in Krek, 2012). Na potrebo po prerazporeditvi razmerja med intervencijskim in razvojno-preventivnim delom strokovna javnost opozarja že dlje časa, prav tako je to izpostavljeno v nekaterih dokumentih (gl. npr. Bezić, 2008, 2018; Bizjak, 2014; Gregorčič Mrvar idr., 2019; Resman, 1997, 1999b, 1999e, 2007, 2008; Vogrinc in Krek, 2012), vendar, kot kažejo tudi naši rezultati, do pravega preobrata ne pride. Ta bi bil vsekakor potreben, če želimo, da bodo imeli svetovalni delavci proaktivno vlogo v sooblikovanju šolskega okolja, ki bo omogočal optimalni razvoj vseh otrok in mladostnikov (Pečjak, 2018; Resman, 1999b, 1999e, 2007). Tako bi, kot zapiše Bezić (2008, str. 76), svetovalnim delavcem omogočili, da s svojim specifičnim strokovnim znanjem bistveno prispevajo k celostnemu notranjemu razvoju šol. To od svetovalnih delavcev zahteva že 67. člen ZOFVI (Zakon o organizaciji in financiranju ..., 2017, člen 67; prim. Bezić, 2008). Svetovalno delo v šolah naj bi se torej dvignilo od službe, ki bo predvsem reagirala na probleme in težave, k svetovalni službi, ki bo proaktivno, preventivno in pedagoško-razvojno usmerjena (Resman, 2007; prim. Gregorčič Mrvar in Resman, 2019). Predpostavljamo, da je lahko ob kakovostnem razvojno-preventivnem delovanju manj potreb po kurativnem delovanju in s tem tudi manj individualnega dela s posameznimi deležniki vzgojno-izobraževalnega procesa.

Svetovalni delavci večinoma (227 oz. 72,3 %, n = 314; podrobneje v nadaljevanju) ocenjujejo, da se je njihovo delo v zadnjih desetih letih spremenilo. Iz njihovih obrazilov sprememb je razvidno, da se svetovalni delavci »dušijo« pod bremenom administrativnega in kurativnega dela, da ne morejo več zagotavljati kakovostne pomoči tako številnim učencem, ki so učno neuspešni ter imajo različne osebnostne, čustvene in vedenjske težave. Svetovalni delavci po eni strani potrebujejo podporo strokovnjakov zunanjih institucij, ki bi lahko zagotavljali ustrezno svetovalno in terapevtsko podporo učencem, ki potrebujejo tovrstno pomoč, po drugi strani pa

je nujen tudi preobrat k sodelovanju z učitelji na področju kakovostnega poučevanja in dela z oddelčno skupnostjo. Učitelji so namreč tisti, ki največ časa preživijo z učenci, torej lahko v največji meri prispevajo h kakovostnemu učenju učencev in spodbujanju njihovega osebnostnega razvoja. Glede obsega administrativnega dela pa bi bilo za podrobnejšo interpretacijo smiselno natančneje proučiti, katere naloge sicer zahtevajo tovrstno delo, pa vendar so pomemben vidik strokovnega delovanja in niso le administrativno izpolnjevanje obrazcev ali pisanje načrtov (npr. priprava individualiziranega programa učne pomoči, obvezno oblikovanje vzgojnega načrta v osnovni šoli itd.).

### 5.1.3 Delovne naloge šolskih svetovalnih delavcev v okviru področij življenja in dela v šoli

Nadalje nas je zanimalo, na katerih *področjih dela in življenja na šoli* opravijo svetovalni delavci največ delovnih nalog po lastni presoji, presoji ravnateljev in učiteljev. Tokrat so razvrščali po pogostosti delovne naloge s šestih področjih delovanja, pri čemer je rang 1 ponovno pomenil, da na tem področju opravijo največ nalog in rang 6, da opravijo najmanj nalog. Razvrščali so naslednja področja dela in življenja na šoli, ki jih prav tako lahko razberemo iz Programskih smernic (2008a, 2008b): izboljšanje kakovosti učenja, razvijanje učnih navad, zagotavljanje učne pomoči, ipd.; doseganje večje kakovosti poučevanja; razvijanje šolske kulture, skrb za vzgojo, disciplino, klimo v oddelkih, ipd.; skrb za telesni, osebni in socialni razvoj; podpora pri odločitvi za nadaljnje šolanje, poklicna orientacija; ter reševanje socialno-ekonomskih stisk.

Kot lahko vidimo, so v odgovorih glede količine dela na posameznih *področjih dela in življenja v šoli* šolskih svetovalnih delavcev razlike med različnimi akterji. Statistično pomembne razlike smo ugotovili v razvrščanju naslednjih področij dela šolske svetovalne službe: *šolske kulture, vzgoje, klime in reda* ( $F = 9,663$ ,  $\alpha = ,000$ ), *skrbi za telesni, osebni in socialni razvoj učencev* ( $F = 25,085$ ,  $\alpha = ,000$ ), *šolanja in poklicne orientacije* ( $F = 6,497$ ,  $\alpha = ,002$ ) in *socialno-ekonomskih stisk učencev* ( $F = 32,263$ ,  $\alpha = ,000$ ). So pa tako svetovalni delavci kot ravnatelji na prvo mesto postavili delovanje svetovalne službe na področju *šolske kulture, vzgoje, klime in reda* ter na drugo delovanje na področju doseganja večje kakovosti *učenja*. Učitelji prav tako ti dve področji rangirajo najvišje, le v obratnem vrstnem redu. Učitelji v povprečju še v večji meri presojajo, da se svetovalni delavci najbolj posvečajo izboljšanju kakovosti učenja, razvijanju učnih strategij in navad ter nudenju učne pomoči. Zanimivo je, da svetovalni delavci v povprečju na tretje mesto postavljajo skrb za *telesni, osebni in socialni razvoj učencev*, kar je verjetno povezano z njihovim individualnim

Tabela 5.8: *Razvrščanje področij dela in življenja na šoli glede količine opravljenih delovnih nalog svetovalnih delavcev po oceni svetovalnih delavcev, ravnateljev in učiteljev*

Področja dela in življenja v šoli	svetovalni delavci (n = 315) M rang/R	ravnatelji (n = 266) M rang/R	učitelji (n = 501) M rang/R
UČENJE, npr. delo na področju izboljšanja kakovosti učenja, razvijanje učnih navad, učna pomoč itd.	2,91/2	2,94/2	2,86/1
POUČEVANJE, npr. posvetovanje z učitelji glede izboljšanja učinkovitosti poučevanja, delavnice za kolege, organizacija internega izobraževanja ipd.	4,30/6	4,27/6	4,22/5
ŠOLSKA KULTURA, VZGOJA, KLIMA IN RED, npr. vzgojni načrt, šolska pravila, klima v oddelkih, obravnava disciplinskih prekrškov, vzgojno ukrepanje itd.	2,56/1	2,86/1	3,05/2
TELESNI, OSEBNI IN SOCIALNI RAZVOJ UČENCEV/DIJAKOV.	3,44/3	4,11/5	4,25/6
ŠOLANJE IN POKLICNA/KARIERNA ORIENTACIJA.	3,53/4	3,34/3	3,12/3
SOCIALNO-EKONOMSKE STISKE, npr. subvencije, socialna pomoč, zastopanje, multidisciplinarni timi ipd.	4,26/5	3,45/4	3,32/4

svetovalnim delom s posameznimi učenci, česar pa ravnatelji in učitelji ne vidijo, saj to področje delovanja svetovalnih delavcev v povprečju ravnatelji postavljajo na peto mesto in učitelji na zadnje – šesto mesto.

Posebej velja izpostaviti, da svetovalni delavci in ravnatelji na zadnje, 6. mesto, učitelji pa na 5. mesto v večini uvrščajo področje *poučevanja*, kamor sodi posvetovanje z učitelji glede izboljšanja njihovega poučevanja, organizacija internega izobraževanja in priprava delavnic za kolege. To je tisto področje delovanja, kateremu bi morali svetovalni delavci po naši presoji nameniti več svojega delovnega časa, saj imajo učitelji možnost, da s kakovostnim poučevanjem omogočajo vsem oz. raznolikim učencem, tudi tistim s posebnimi potrebami, uspešnejše učenje in osvajanje znanja. S posodabljanjem pouka, z razvijanjem k učencem usmerjenega pristopa v poučevanju, s spodbujanjem aktivnega učenja in razvijanjem strategij samournavanja ipd., lahko učitelji omogočijo celovit osebni razvoj vsem učencem (Istance in Dumont, 2013; Marentič Požarnik, 2003; Peklaj idr., 2009).

Zanimiv je podatek, da je najvišje rangirana dejavnost *šolska kultura, vzgoja, klima in red*, če ga povežemo s prevladujočo kurativno naravnostjo delovanja svetovalnih delavcev. Delo na razvoju šolske kulture, vzgoje in vzpostavljanja

ustreznega normativnega režima bivanja v šoli bi morale biti izrazito usmerjeno v dejavnosti načrtovanja in razvojno-preventivne dejavnosti na ravni šole kot celote, saj se delo v primeru kurativne usmerjenosti osredotoča na zaščito minimalne discipline v razredu, ki naj omogoči nemoteno poučevanje, nadzorovanje skupnih šolskih prostorov in sankcioniranje prekrškov, ki terjajo dodatno individualno svetovalno delo.

***Razvrščanje delovnih nalog v okviru področij življenja in dela v šoli glede na strokovni profil svetovalnih delavcev ter osnovno in srednjo šolo***

Tabela 5.9 prikazuje, da se med svetovalnimi delavci glede na strokovni profil kažejo razlike pri opravljanju delovnih nalog v okviru področij življenja in dela v šoli.

Tabela 5.9: *Razvrščanje področij dela in življenja na šoli glede količine opravljenih delovnih nalog po oceni svetovalnih delavcev glede na njihov strokovni profil*

Profil/ področje	pedagog	psiholog	socialni delavec	socialni pedagog	specialni pedagog
	(n = 131) M rangov/R	(n = 89) M rangov/R	(n = 46) M rangov/R	(n = 33) M rangov/R	(n = 8) M rangov/R
učenje	2,69/2	2,87/3	4,09/5	3,00/2	1,00/1
poučevanje	4,07/5	4,62/5	4,78/6	4,12/6	2,88/2
šolska kultura, vzgoja, klima in red	2,41/1	2,69/1	2,41/1	2,76/1	3,13/3
telesni, osebni in socialni razvoj	4,04/4	2,84/2	2,84/2	3,15/3	4,25/4
šolanje, in poklicna/karierna, orientacija	3,59/3	3,22/4	3,33/3	4,09/5	4,38/5
socialno-ekonomske stiske	4,20/6	4,76/6	3,54/4	3,91/4	5,38/6

Med svetovalnimi delavci različnih strokovnih profilov obstajajo statistično pomembne razlike v mnenjih o tem, v okviru katerih področij življenja in dela v šoli opravijo največ delovnih nalog, in sicer pri petih področjih: *učenje* ( $F = 9,476$ ,  $\alpha = ,000$ ), *poučevanje* ( $F = 5,145$ ,  $\alpha = ,001$ ), *telesni, osebni in socialni razvoj* ( $F = 10,028$ ,  $\alpha = ,000$ ), *šolanje in poklicna orientacija (karierna orientacija)* ( $F = 2,835$ ,  $\alpha = ,025$ ) in *socialno-ekonomske stiske* ( $F = 5,994$ ,  $\alpha = ,000$ ). Pri področju *šolske kulture, vzgoje, klime in reda* ni statistično pomembnih razlik.

Pedagogi v povprečju največ delovnih nalog opravijo na področjih v naslednjem vrstnem redu: šolska kultura, vzgoja, klima in red; učenje; šolanje in poklicna/

karierna orientacija; telesni, osebni in socialni razvoj; poučevanje in socialno-ekonomske stiske. Psihologi podobno največ delovnih nalog opravijo na področjih: šolska kultura, vzgoja, klima in red; telesni, osebni in socialni razvoj; učenje; šolanje in poklicna/karierna orientacija; poučevanje in socialno-ekonomske stiske. Socialni delavci največ nalog opravijo na področjih: šolska kultura, vzgoja, klima in red; telesni, osebni in socialni razvoj; šolanje in poklicna/karierna orientacija; socialno-ekonomske stiske; učenje in poučevanje. Pri socialnih pedagogih je podobno na prvem mestu področje šolske kulture, vzgoje, klime in reda; sledijo učenje; telesni, osebni in socialni razvoj; socialno-ekonomske stiske; poklicna/karierna orientacija in poučevanje. Pri specialnih pedagogih pa je pričakovano v ospredju področje učenja, sledijo poučevanje; šolska kultura, vzgoja, klima in red; telesni, osebni in socialni razvoj; poklicna/karierna orientacija in socialno-ekonomske stiske.

Razlike med strokovnimi profili svetovalnih delavcev glede področij dela so pričakovane, saj ti med univerzitetnim izobraževanjem pridobijo in razvijejo različna znanja, spretnosti ter kompetence (prim. Bizjak, 2014; Resman, 1999e), hkrati pa naj bi si v okviru interdisciplinarno oblikovanih timov šolske svetovalne službe delo razdelili smiselno glede na osnovno strokovno usmeritev. Iz opisa različnih znanj, spretnosti in kompetenc je razvidno, da so nekateri strokovni profili ožje profilirani kot drugi (gl. Bizjak, 2014).

Rangiranje dveh področji pa bi nekoliko izpostavili. Prvo je področje *šolske kulture, vzgoje, klime in reda*, kamor spadajo npr. vprašanja vzgojnega načrta, šolskih pravil, klime v oddelkih, obravnave disciplinskih prekrškov, vzgojno ukrepanje itd., v okviru katerega večina svetovalnih delavcev različnih strokovnih profilov opravi največ delovnih nalog. Glede na razlike v analizi, ki je bila med profili pedagogov, psihologov in socialnih delavcev opravljena v času sprejemanja Programskih smernic, bi na tem področju pričakovali razlike med profili (gl. Resman, 1999e, 251). Takrat so denimo med 20 nalogami svetovalne službe pedagogi nalogo »Ugotavljati širše značilnosti reda in režima (kulture, klime) šole ter predlagati ukrepe za izboljšanje« rangirali višje (rang 2) kot psihologi (rang 10) in socialni delavci (rang 5) (prav tam). Razlago za stanje lahko iščemo v dejstvu, da je obravnava učencev in dijakov z vzgojnimi in disciplinskimi težavami eno od najbolj perečih področij v šoli, kateremu svetovalni delavci namenijo veliko svojega delovnega časa (prim. Bezić, 2008; Vogrinc in Krek, 2012). Tudi naši rezultati (gl. tabela 5.12: Pogostost ukvarjanja svetovalnih delavcev s posameznimi skupinami učencev oz. dijakov) kažejo, da se večina šolskih svetovalnih delavcev najpogosteje (*vsak dan, enkrat do nekajkrat na teden*) ukvarja tudi z učenci in dijaki z vzgojnimi in disciplinskimi težavami. Gre za področje, s katerim naj bi se



tudi po mnenju ravnateljev in učiteljev svetovalni delavci ukvarjali na ravni načrtovanja bivanja v šoli kot celoti (gl. Resman in Gregorčič Mrvar, 2013; prim. tudi Bečaj, 1999a, 1999b). Ti podatki nam jasno narekujejo, da moramo v vprašanja o nadaljnjem razvoju šolske svetovalne službe ob organizacijskih vidikih, povezanih z opisi del, nalog, normativi itd., vključiti predvsem temeljit premislek o izhodiščih vzgojnega delovanja, katerega del je tudi šolsko svetovanje. Šolski svetovalni delavci imajo ključno vlogo pri pripravi vzgojnega koncepta in načrta v šoli, ki ne sme biti le birokratska zadolžitev, ter razvoju sodelovalne, podporne in inkluzivne šolske kulture.

Drugo je področje *poučevanja*, v okviru katerega večina svetovalnih delavcev opravi najmanj delovnih nalog. Seveda je tu vprašanje, koliko učiteljev stopa v stik s svetovalnimi delavci, ko gre za vprašanja poučevanja, in koliko, ko gre za odpravljanje aktualnih težav v oddelku ali s posameznimi učenci. Glede na izsledke raziskave iz leta 1999 (Bečaj, 1999b) predvidevamo, da je v ospredju drugi vidik. Da učitelji redko dajo pobudo za sodelovanje zaradi izboljšanja poučevanja in dela pri pouku, pa potrjujejo tudi podatki v nadaljevanju kot tudi to, da vsaj po mnenju svetovalnih delavcev učitelji v povprečju pogosto dajo pobudo za sodelovanje z učenci z učnimi težavami, s posebnimi potrebami ter z vzgojnimi in disciplinskimi težavami. Rezultate podrobneje predstavljamo v nadaljevanju.

*Poučevanje* je področje, ki terja večjo angažiranost svetovalnih delavcev (predvsem pedagogov in psihologov) in učiteljev, ter refleksijo o njihovem medsebojnem sodelovanju. Za osvetlitev sta ponovno zanimiva podatka iz časa oblikovanja Programskih smernic (Resman, 1999e, 252–255), ko sta bili dve od 20 nalog svetovalne službe »seznanjati učitelje s sodobnimi teorijami in trendi v šolstvu in temu ustrezno literaturo« ter »pripravljati in strokovno obdelati svoje pobude ali pobude drugih za spreminjanje (inoviranje) dela pri pouku«, med pedagogi v povprečju rangirani visoko (rang 4 in rang 6), precej višje kot med psihologi (rang 15 in rang 17) in socialnimi delavci (rang 13 in rang 20). To pomeni, da se je pedagog ob neposrednem delu z učenci/dijaki (individualno ali v skupinah) najpogosteje ukvarjal še z vprašanji reda in režima (kulture, klime) šole ter seznanjal učitelje s sodobnimi teorijami in trendi v izobraževanju ter strokovno obdeloval pobude za spreminjanje dela pri pouku (prav tam). Menimo, da delo svetovalnih delavcev ostaja na pol poti, če njihova dejavnost med drugim ne vključuje neposrednega sodelovanja v vzgojno-izobraževalnem procesu in posvetovalnega dela z učitelji (gl. Gregorčič Mrvar in Resman, 2019; Pečjak in Košir, 2002; Resman, Kroflič in Bezić, 2000). S poznavanjem modelov načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela in obče didaktike je še zlasti pedagog tisti, ki bi moral v sodelovanju z učitelji

načrtovati, predstavljati in praktično demonstrirati uporabo različnih učnih metod, didaktičnih konceptov ter strategij, ki jih zahteva pouk, npr. uporabo projektnega učnega dela, problemskega pouka, sodelovalnega učenja itd. Sodelovati bi moral pri izbiranju didaktičnih sredstev in pripomočkov, pri načrtovanju in razvijanju postopkov ocenjevanja znanja ter pri pripravi nalog, preizkusov znanja ipd. Učiteljem bi moral nuditi podporo pri uvajanju didaktičnih inovacij ter uvajanju novosti pri pouku (Gregorčič Mrvar in Resman, 2019; Resman, Kroflič in Bezić, 2000). Prav tako bi moral skupaj z učitelji analizirati želeno dimenzijo ali raven vzgojno-izobraževalnih procesov (npr. značilnosti in stopnjo individualizacije pouka, uveljavljanje sodobnih konceptov učenja in poučevanja, stopnjo interdisciplinarnosti v okviru timskega poučevanja, upoštevanje značilnosti učnih stilov pri načrtovanju pouka itd.), sodelovati pri identifikaciji prioritarnih ciljev in nalog predmeta ter pri iskanju poti in načinov za njihovo uresničevanje v okviru strokovnih in zakonskih možnosti (prav tam).

Tabela 5.10: *Razvrščanje področij dela in življenja na šoli glede količine opravljenih delovnih nalog po oceni svetovalnih delavcev na osnovnih in srednjih šolah*

	šola	n	M	SD
UČENJE, npr. delo na področju izboljšanja kakovosti učenja, razvijanje učnih navad, učna pomoč itd.	osnovna šola	227	2,89	1,702
	srednja šola	70	2,84	1,612
POUČEVANJE, npr. posvetovanje z učitelji glede izboljšanja učinkovitosti poučevanja, delavnice za kolege, organizacija internega izobraževanja ipd.	osnovna šola	228	4,20	1,523
	srednja šola	70	4,61	1,448
ŠOLSKA KULTURA, VZGOJA, KLIMA IN RED, npr. vzgojni načrt, šolska pravila, klima v oddelkih, obravnava disciplinskih prekrškov, vzgojno ukrepanje itd.	osnovna šola	228	2,41	1,372
	srednja šola	70	3,06	1,569
TELESNI, OSEBNI IN SOCIALNI RAZVOJ.	osnovna šola	228	3,54	1,643
	srednja šola	70	3,24	1,821
ŠOLANJE IN POKLICNA ORIENTACIJA (KARIERNA ORIENTACIJA).	osnovna šola	226	3,65	1,546
	srednja šola	70	3,01	1,399
SOCIALNO-EKONOMSKE STISKE, npr. subvencije, socialna pomoč, zastopanje, multidisciplinarni timi ipd.	osnovna šola	228	4,32	1,641
	srednja šola	70	4,23	1,608

Ali se bo okrepi sodelovanje svetovalnih delavcev z učitelji na področju poučevanja in vsakodnevnega dela s celotno populacijo učencev (ne le z učenci s kakršnimikoli posebnostmi ali težavami), je v veliki meri odvisno tudi od ravnateljevega odnosa in razumevanja vloge ter nalog svetovalne službe, predvsem v smislu spodbujanja sodelovalne kulture in timskega dela v šoli (prim. Bečaj, 1999a; Fullan in Hargreaves, 2000). Svetovalni delavci bi s svojim znanjem in kompetencami učiteljem zagotovo koristili pri poučevalnem delu.

Nadalje nas je zanimalo, v okviru katerih področij dela in življenja v šoli svetovalni delavci opravijo največ svojih delovnih nalog glede na šolo, na kateri delujejo (gl. tabelo 5.10).

Obseg nalog s področja *poučevanja* (npr. posvetovanje z učitelji glede izboljšanja učinkovitosti poučevanja, delavnice za kolege, organizacija internega izobraževanja ipd.) so v povprečju statistično pomembno višje rangirali svetovalni delavci iz osnovnih šol ( $|t| = 2,005$ ,  $g = 296$ ;  $\alpha = ,046$ ). Svetovalni delavci iz osnovnih šol so statistično pomembno višje rangirali tudi obseg nalog s področja *šolske kulture, vzgoje, klime in reda* (npr. vzgojni načrt, šolska pravila, klima v oddelkih, obravnava disciplinskih prekrškov, vzgojno ukrepanje ipd.) ( $|t| = 3,323$ ,  $g = 296$ ;  $\alpha = ,001$ ). Področje *šolanja in poklicne (karijerne) orientacije* pa so v primerjavi s svetovalnimi delavci osnovnih šol v povprečju statistično pomembno višje rangirali svetovalni delavci v srednjih šolah. Pri ostalih postavkah ni bilo statistično pomembnih razlik. Rezultati so glede na posebnosti (svetovalnega) dela v osnovni in srednji šoli pričakovani, denimo v Zakonu o osnovni šoli (2016, člen 60.d) je predpisana zahteva po oblikovanju vzgojnega načrta, za oblikovanje in uresničitev katerega pa je nujno sodelovanje vseh akterjev na šoli. V srednji šoli pa so v ospredju svetovalnega dela pogosto vprašanja poklicne in karijerne orientacije (Resman, 1999c). Pri tem poudarjamo, da se morajo dejavnosti poklicne in karijerne orientacije bolj okrepiti že v osnovni šoli.

### ***Ravnatelji o nalogah v okviru področij življenja in dela v šoli glede na osnovno in srednjo šolo***

Ravnatelji tako osnovnih kot srednjih šol so bili pri razvrščanju nalog, ki jih izvajajo svetovalni delavci, precej enotni. Edina statistično pomembna razlika se je pojavila pri področju *šolska kultura, vzgoja, klima in red*, ki so jo ravnatelji iz osnovnih šol v povprečju rangirali statistično pomembno višje ( $|t| = 2,243$ ,  $g = 259$ ;  $\alpha = ,026$ ) kot ravnatelji iz srednjih šol:  $M = 2,76$ ,  $SD = 1,584$ ,  $n = 216$  :  $M = 3,36$ ,  $SD = 1,798$ ,  $n = 45$ . Iz rezultatov je sicer razvidno, da to nalogo tudi ravnatelji srednjih šol uvrščajo precej visoko. Od obojih smo zahtevali razvrstitev nalog svetovalnih delavcev po pomembnosti, kar seveda pomeni, da lahko tudi nalogo, ki jo uvrstijo na zadnje

mesto, še vedno ocenjujejo kot pomembno. Kot smo zapisali že zgoraj, je v Zakonu o osnovni šoli (2016, člen 60.d) predpisana zahteva po oblikovanju vzgojnega načrta v osnovni šoli in svetovalni delavci so pomemben sogovornik ravnatelju in strokovnim delavcem, ko gre za načrtovanje, izvajanje in evalvacijo vzgojne zasnove in vzgojnega načrta šole. Obvladovanje vzgojnih in disciplinskih situacij je izjemno pomemben element strokovnega delovanja šole in eden ključnih pogojev za uresničevanje temeljnih vzgojno-izobraževalnih ciljev (Kroflič idr., 2009). Glede na spremembe Zakona o gimnazijah ter Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju po letu 2018, ki srednjim šolam nalagajo avtonomno pripravo Pravil šolskega reda v srednji šoli, gre sklepati, da bo tudi na srednjih šolah to naloga, pri kateri bo veliko vlogo imela prav šolska svetovalna služba. Res pa je tudi, da ostaja vzgojno-disciplinska problematika (vsaj) enako pomembna na ravni srednjega izobraževanja, zato bi bilo treba nadaljevati z načrtovanjem vzgojnih konceptov in ne le Pravil šolskega reda tudi na tej stopnji izobraževanja (prav tam). Vzgojnega delovanja šole ne smemo razumeti le kot dogovarjanje in sprejemanje pravil vedenja in sankcioniranja neželene vedenja, temveč tudi na ravni oblikovanja vrednotne naravnosti posamezne šole in širšega razumevanja vzgoje, ki presega le čim hitrejšo prilagajanje otrok in mladostnikov na norme in pravila sveta odraslih. Nenazadnje dogajanje v ZDA na primer kaže, da se vzgojno-disciplinski problemi na višjih nivojih izobraževanja pogosto razrastejo v zelo brutalne razsežnosti (oboroženo nasilje), rešitev pa ni v nameščanju detektorjev kovin, oboroženih varnostnikov (in po mnenju desničarskih politikov tudi učiteljev), kar je od devetdesetih let dvajsetega stoletja osrednja značilnost tako imenovane politike ničelne tolerance do nasilja, ampak v različnih načinih zagotavljanja kakovostne sodelovalne kulture sobivanja, ki jo podpirajo celoviti restorativni pristopi. Med najbolj prodornimi, kot zanimivost, najdemo na primer (sicer osnovno) šolo Orchard Gardens v Bostonu, »ki je ob zamenjavi vodstva leta 2010 opustila obsežen sistem nadzora kot preventive pred nasiljem v skladu z odlokom o šolah brez orožja, sredstva pa preusmerila v zaposlitev mentorjev vzgojnih aktivnosti s pomočjo umetnosti (likovnega izražanja, plesa, gledališča in glasbe). Šola je po teh spremembah izrazito izboljšala šolsko klimo in povezanost z lokalno skupnostjo, počutje otrok v šoli (obisk šole je nad 95 odstotki, izključitve so se znižale za 85 odstotkov) ter posledično postala ena od najhitreje napredujočih šol po akademski uspešnosti v Massachusettsu« (Kroflič, 2019).

### *Učitelji o nalogah v okviru področij življenja in dela v šoli glede na osnovno in srednjo šolo*

Tudi pri učiteljih smo glede na osnovno oz. srednjo šolo preverjali razlike v razvrščanju količine opravljenih nalog svetovalne službe v okviru področij življenja in dela v šoli.

Tabela 5.11: *Razvrščanje področij dela in življenja na šoli glede količine opravljenih delovnih nalog po oceni učiteljev na osnovnih in srednjih šolah*

	šola	n	M	SD
UČENJE, npr. delo na področju izboljšanja kakovosti učenja, razvijanje učnih navad, učna pomoč itd.	osnovna šola	246	2,94	1,804
	srednja šola	238	2,76	1,546
POUČEVANJE, npr. posvetovanje z učitelji glede izboljšanja učinkovitosti poučevanja, delavnice za kolege, organizacija internega izobraževanja ipd.	osnovna šola	241	3,94	1,770
	srednja šola	231	4,50	1,540
ŠOLSKA KULTURA, VZGOJA, KLIMA IN RED, npr. vzgojni načrt, šolska pravila, klima v oddelkih, obravnava disciplinskih prekrškov, vzgojno ukrepanje itd.	osnovna šola	243	3,05	1,520
	srednja šola	228	3,05	1,649
TELESNI, OSEBNI IN SOCIALNI RAZVOJ.	osnovna šola	238	4,32	1,535
	srednja šola	225	4,19	1,465
ŠOLANJE IN POKLICNA ORIENTACIJA (KARIERNA ORIENTACIJA).	osnovna šola	240	3,18	1,526
	srednja šola	224	3,08	1,581
SOCIALNO-EKONOMSKE STISKE, npr. subvencije, socialna pomoč, zastopanje, multidisciplinarni timi ipd.	osnovna šola	234	3,44	1,654
	srednja šola	220	3,20	1,670

Edino področje delovanja svetovalnih delavcev, pri katerem je prišlo do statistično pomembnih razlik v rangiranju med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji, je bilo področje *poučevanja* ( $|t| = 3,671$ ,  $g = 465,702$ ;  $\alpha = ,000$ ). Osnovnošolski učitelji presojujejo, da na tem področju delovanja svetovalni delavci le opravijo nekaj več delovnih nalog ( $M = 3,94$ ,  $SD = 1,77$ ,  $n = 241$ ) kot srednješolski učitelji, ki so to področje delovanja postavili na zadnje mesto ( $M = 4,50$ ,  $SD = 1,54$ ,  $n = 231$ ). Mor-da se v osnovni šoli bolj izpostavlja to, da se učenci še ne znajo samostojno učiti in da je pomembna naloga učiteljev tudi to, da pomagajo osvojiti učencem različne učne strategije. Po naši presoji je to vsekakor eno od osrednjih področij delovanja, na katerem bi učitelji potrebovali tudi podporo svetovalnih delavcev. Raziskave kažejo, da je ravno to eno od tistih področij delovanja učiteljev, za katerega niso dovolj usposobljeni oz. razvijanju učnih strategij sploh ne namenjajo posebne pozornosti (Pečjak in Košir, 2002).

Podatek lahko povežemo še z enim rezultatom, ki ga podajajo učitelji, namreč največ učiteljev (46,0 %) pravi, da redko – manj kot enkrat na mesec – samoiniciativno

pod svetovalni službi pobudo za sodelovanje zaradi izboljšanja poučevanja in dela pri pouku (pomoč pri načrtovanju, sledenju pouka, organizaciji različnih oblik dela, nivojskega pouka, učne diferenciacije, učenju učenja, uvajanja inovacij itd.). 26,1 % učiteljev je odgovorilo, da nikoli ne podajo pobude za sodelovanje zaradi izboljšanja svojega poučevanja. Le 28 % je tistih učiteljev, ki pravijo, da zaradi tega razloga pogosteje dajejo pobudo za sodelovanje – večinoma enkrat do nekajkrat na mesec. V tej postavki tudi ni bilo statistično pomembnih razlik v percepciji učiteljev in svetovalnih delavcev ( $\chi^2 = 7,972$ ,  $g = 4$ ;  $\alpha = ,093$ ). Tako svetovalni delavci kot učitelji ocenjujejo, da slednji le redko dajejo pobude za sodelovanje zaradi izboljšanja poučevanja in dela pri pouku. Na tem področju bi bilo pomembno okrepiti delovanje svetovalne službe, saj mnoge raziskave kažejo, da je posredno razvijanje učnih strategij, ki je del pouka, ko so v ospredju učni cilji, povezani z doseganjem poglobljenega razumevanja iz posameznega predmetnega področja (npr. po modelu kognitivnega vajeništva), uspešnejše kot neposredno razvijanje učnih strategij, ko posebej organiziramo razne delavnice učinkovitega učenja (Woolfolk, 2002; Pečjak in Košir, 2002).

V tem kontekstu pa so zanimivi tudi podatki o tem, kako pogosto po mnenju svetovalnih delavcev in učiteljev slednji dajo pobudo za sodelovanje zaradi drugih vidikov dela. Najprej si pogledjmo, kako ocenjujejo pogostost pobud za sodelovanje s strani učiteljev zaradi izboljšanja klime v oddelku oz. dela z oddelčno skupnostjo.

Podatki kažejo, da se svetovalni delavci in učitelji statistično pomembno razlikujejo glede tega, kako pogosto učitelji dajejo pobude za sodelovanje zaradi izboljšanja klime v oddelku in dela z oddelčno skupnostjo ( $\chi^2 = 110,467$ ,  $g = 4$ ;  $\alpha = ,000$ ). Tri četrtine svetovalnih delavcev navaja, da učitelji te pobude dajejo pogosto, večkrat mesečno, tudi tedensko in dnevno, medtem ko je takšnih učiteljev precej manj, le dobrih 36 %. Skoraj dve tretjini učiteljev pa ocenjuje, da tovrstne pobude daje redko ali celo nikoli. Svetovalni delavci se torej pogosto čutijo nagovorjene s strani učiteljev, da naj jim pomagajo pri delu z oddelčno skupnostjo in izboljšanju oddelčne klime, medtem ko je percepcija učiteljev drugačna. Seveda lahko le manjšina učiteljev na posamezni šoli prosi za tovrstno pomoč, a to zagotovo vpliva na percepcijo svetovalnih delavcev, da so deležni tovrstnih pobud s strani učiteljev.

Tudi pobudo za sodelovanje zaradi izobraževanja učiteljev (seznanjanja z literaturo, organizacije in izvajanja seminarjev, predavanj, izobraževanj itd.) nekoliko statistično pomembno pogosteje pripišejo učiteljem svetovalni delavci, kot pa to ocenijo sami učitelji ( $\chi^2 = 28,350$ ,  $g = 4$ ;  $\alpha = ,000$ ).

Tri četrtine svetovalnih delavcev sicer ocenjuje, da tovrstno pobudo učitelji podajo redko – manj kot enkrat na mesec ali nekajkrat na mesec, medtem ko je takih učiteljev dobra polovica (55,6 %). Kar 40,7 % učiteljev je zavrnilo, da tovrstne pobude ne poda nikoli, medtem ko je tako presodila slaba četrtina svetovalnih delavcev (23,6 %).

Svetovalni delavci prav tako statistično pomembno pogosteje ocenjujejo ( $\chi^2 = 141,592$ ,  $g = 4$ ;  $\alpha = ,000$ ) kot sami učitelji, da ti podajo pobudo za sodelovanje zaradi staršev posameznih učencev ali vseh staršev. 22,1 % svetovalnih delavcev tako ocenjuje, da podajo tovrstno pobudo učitelji enkrat do nekajkrat na teden, polovica svetovalnih delavcev pa ocenjuje, da jo podajo enkrat do nekajkrat na mesec. Medtem ko dobra polovica učiteljev ocenjuje, da poda tovrstno pobudo manj kot enkrat na mesec, jih kar 13,1 % ocenjuje, da nikoli ne podajo take pobude.

Pomembno je razvijanje zavedanja učiteljev in svetovalnih delavcev, da je eno osrednjih področij njihovega delovanja tudi medsebojno sodelovanje. Izziv za šolo kot vzgojno-izobraževalno institucijo pa je, kako omogočiti »prostor« za tovrstno sodelovanje, tako da so eni in drugi razbremenjeni mnogih administrativnih obveznosti ter imajo na voljo skupen čas in prostor za sodelovanje.

V kolikšni meri svetovalni delavci sodelujejo z učitelji, je seveda odvisno tudi od kulture posamezne šole: ali se je razvila sodelovalna kultura, ko si delijo izkušnje, skupaj načrtujejo dejavnosti in tudi skupaj rešujejo težave, ali pa vsak skrbi le za to, da opravi svoje obveznosti in so na nek način postavljene ostre meje med posameznimi področji delovanja strokovnih delavcev (prim. Fullan in Hargreaves, 2000).

Ko gre za dajanje pobud glede razvoja klime in kulture, podatki potrjujejo oceno, da bi šolska svetovalna služba morala prevzeti pobudo za sistemsko delovanje na tem področju za celotno šolo, kar pa seveda pomeni, da morajo učitelji dogovorjene smernice prenašati na raven posameznih oddelkov.

#### 5.1.4 Učenci in dijaki, s katerimi se ukvarjajo šolski svetovalni delavci

V okviru vprašanja delovnih nalog svetovalne službe smo v nadaljevanju preverjali tudi, s katerimi učenci in dijaki se svetovalni delavci najpogosteje ukvarjajo.

Tabela 5.12: Pogostost ukvarjanja svetovalnih delavcev s posameznimi skupinami učencev oz. dijakov

Pogostost ukvarjanja svetovalnih delavcev s posameznimi skupinami učencev oz. dijakov		nikoli	enkrat na mesec	manj kot enkrat na mesec	enkrat do nekajkrat na teden	enkrat do nekajkrat na vsak dan	skupaj
Nadarjeni učenci/dijaki.	f	40	120	100	37	4	301
	f %	13,3	39,9	33,2	12,3	1,3	100,0
Učenci/dijaki z učnimi težavami.	f	2	11	38	129	122	302
	f %	0,7	3,6	12,6	42,7	40,4	100,0
Učenci/dijaki s posebnimi potrebami, ki imajo odločbe o usmeritvi.	f	5	14	37	127	119	302
	f %	1,7	4,6	12,3	42,1	39,4	100,0
Učenci/dijaki z vzgojnimi in disciplinskimi težavami.	f	19	55	145	80	299	19
	f %	6,4	18,4	48,5	26,8	6,4	100,0
Učenci/dijaki, ki imajo težave v telesnem, osebnem in/ali socialnem razvoju.	f	1	34	97	126	41	299
	f %	0,3	11,4	32,4	42,1	13,7	100,0
Učenci/dijaki priseljenci, begunci.	f	60	69	88	61	21	299
	f %	20,1	23,1	29,4	20,4	7,0	100,0
Učenci/dijaki Romi.	f	208	30	15	18	28	299
	f %	69,6	10,0	5,0	6,0	9,4	100,0
Učenci/dijaki, ki so kakorkoli izpostavljeni dejavnikom tveganja in negativnim izkušnjam (npr. nasilju, zlorabi, revščini itd.).	f	5	99	114	62	18	298
	f %	1,7	33,2	38,3	20,8	6,0	100,0
Z vsemi učenci/dijaki na šoli.	f	68	124	61	23	19	295
	f %	23,1	42,0	20,7	7,8	6,4	100,0
S celotnimi oddelki oz. razredi učencev/dijakov.	f	4	80	160	53	2	299
	f %	1,3	26,8	53,5	17,7	0,7	100,0

Rezultati kažejo, da se večina šolskih svetovalnih delavcev po lastni presoji najpogosteje (*vsak dan, enkrat do nekajkrat na teden*) ukvarja z učenci in dijaki z učnimi težavami, z učenci/dijaki s posebnimi potrebami, ki imajo odločbe o usmeritvi, z učenci/dijaki z vzgojnimi in disciplinskimi težavami ter z učenci/dijaki, ki imajo težave v telesnem, osebnem in/ali socialnem razvoju. Na mesečni ravni (*enkrat do nekajkrat na mesec*) se jih večina ukvarja s celotnimi oddelki oz. razredi učencev/dijakov, z učenci/dijaki, ki so kakorkoli izpostavljeni dejavnikom tveganja in negativnim izkušnjam (npr. nasilju, zlorabi, revščini itd.) in z učenci/dijaki priseljenci, begunci. Najmanj pogosto (*manj kot enkrat na mesec ali nikoli*) se ukvarjajo z vsemi učenci/dijaki na šoli, nadarjenimi in učenci/dijaki Romi.



Če primerjamo z dosedanjimi analizami, Vogrinc in Krek (2012, 51) podobno ugotavljata, da svetovalni delavci v osnovni šoli najpogosteje delajo z učenci, ki imajo učne težave (45,3 % jih je odgovorilo, da z njimi delajo vsak ali skoraj vsak dan), ter z učenci, ki imajo vzgojne in disciplinske težave (41,4 % jih je odgovorilo, da z njimi delajo vsak ali skoraj vsak dan). Svetovalni delavci, zaposleni v srednji šoli, pa se najpogosteje ukvarjajo z individualnim svetovanjem učencem (61,3 % jih je odgovorilo, da tako delajo vsak ali skoraj vsak dan) ter z učenci, ki imajo vzgojne in disciplinske težave (38,7 % jih je odgovorilo, da z njimi delajo vsak ali skoraj vsak dan) (prav tam, 51). V isti raziskavi se kaže, da se tako osnovnošolski kot srednješolski učitelji s svetovalnimi delavci najpogosteje posvetujejo glede dela z učenci, ki imajo vzgojne in disciplinske težave, dela z učenci, ki imajo odločbo o usmeritvi, dela z učenci z učnimi težavami in glede vzgojno-izobraževalnih ravnanj (prav tam).

Tako svetovalne delavce kot učitelje smo vprašali tudi, kako pogosto *učitelji dajo pobudo* za sodelovanje s šolsko svetovalno službo glede različnih učencev oz. dijakov.

Učitelji (tabela 5.13) ocenjujejo, da najpogosteje podajo (*enkrat do nekajkrat na mesec* ali *manj kot enkrat na mesec*) pobudo za sodelovanje glede učencev/dijakov z učnimi težavami (49,6 % in 26,7 %), učencev/dijakov s posebnimi potrebami, ki imajo odločbe o usmeritvi (41,8 % in 27,7 %), učencev/dijakov z vzgojnimi in disciplinskimi težavami (37,6 % in 38,2 %) ter učencev/dijakov, ki imajo težave v telesnem, osebni in socialnem razvoju (30,5 % in 51,7 %). Manj pogosto (*manj kot enkrat na mesec* ali *nikoli*) dajo pobudo za sodelovanje s svetovalno službo zaradi nadarjenih učencev/dijakov (57,0 % in 25,2 %), učencev/dijakov priseljencev, beguncev (38,9 % in 34,2 %), učencev/dijakov, ki so kakorkoli izpostavljeni dejavnikom tveganja in negativnim izkušnjam (npr. nasilju, zlorabi, revščini itd.) (55,8 % in 18,3 %), poklicnega/kariernega razvoja učencev/dijakov (45,1 % in 32,3 %) in učencev/dijakov Romov (13,4 % in 73,1 %).

Ko pogledamo odgovore svetovalnih delavcev glede pobude učiteljev za sodelovanje, pa je slika nekoliko drugačna. Med odgovori učiteljev in svetovalnih delavcev se pri vseh postavkah pojavljajo statistično pomembne razlike. Svetovalni delavci ocenjujejo, da učitelji nekoliko pogosteje dajejo pobude za sodelovanje, saj sta pri njih pogosteje zastopani kategoriji *enkrat do nekajkrat na teden* ali *enkrat do nekajkrat na mesec*. Svetovalni delavci torej te pobude zaznavajo pogosteje, kot jih zaznavajo učitelji. To je na nek način logično, saj svetovalni delavci ocenjujejo pogostost dajanja pobud vseh učiteljev na posamezni šoli, učitelji pa to ocenjujejo s svoje lastne pozicije – kako pogosto oni sami dajejo pobude za delo s posameznimi skupinami učencev.

Tabela 5.13: Pogostost podajanja učiteljevih pobud za sodelovanje s svetovalnimi delavci glede posameznih skupin učencev/dijakov in ocena svetovalnih delavcev o pogostosti pobud s strani učiteljev

Pogostost podajanja učiteljevih pobud za sodelovanje s svetovalnimi delavci glede posameznih skupin učencev/dijakov in ocena svetovalnih delavcev o pogostosti pobud s strani učiteljev			nikoli	manj kot enkrat na mesec	enkrat do nekajkrat na mesec	enkrat do nekajkrat na teden	vsak dan	skupaj	$\chi^2$ $\alpha$
Nadarjeni učenci/dijaki.	svetovalni delavci	f	48	153	69	11	1	282	16,399 ,003
		f %	17,0	54,3	24,5	3,9	0,4	100,0	
	učitelji	f	124	281	75	10	3	493	
		f %	25,2	57,0	15,2	2,0	0,6	100,0	
Učenci/dijaki z učnimi težavami.	svetovalni delavci	f	0	17	79	144	44	284	178,841 ,000
		f %	0,0	6,0	27,8	50,7	15,5	100,0	
	učitelji	f	18	130	241	84	13	486	
		f %	3,7	26,7	49,6	17,3	2,7	100,0	
Učenci/dijaki s posebnimi potrebami, ki imajo odločbe o usmeritvi.	svetovalni delavci	f	2	21	83	129	49	284	125,494 ,000
		f %	0,7	7,4	29,2	45,4	17,3	100,0	
	učitelji	f	24	133	201	107	16	481	
		f %	5,0	27,7	41,8	22,2	3,3	100,0	
Učenci/dijaki z vzgojnimi in disciplinskimi težavami.	svetovalni delavci	f	0	14	69	143	56	282	226,479 ,000
		f %	0,0	5,0	24,5	50,7	19,9	100,0	
	učitelji	f	18	184	181	92	7	482	
		f %	3,7	38,2	37,6	19,1	1,5	100,0	
Učenci/dijaki, ki imajo težave v telesnem, osebem in/ali socialnem razvoju.	svetovalni delavci	f	1	61	132	72	18	284	114,914 ,000
		f %	0,4	21,5	46,5	25,4	6,3	100,0	
	učitelji	f	33	247	146	48	4	478	
		f %	6,9	51,7	30,5	10,0	0,8	100,0	
Učenci/dijaki priseljenci, begunci.	svetovalni delavci	f	70	93	76	37	8	284	23,207 ,000
		f %	24,6	32,7	26,8	13,0	2,8	100,0	
	učitelji	f	161	183	86	38	3	471	
		f %	34,2	38,9	18,3	8,1	0,6	100,0	
Učenci/dijaki Romi.	svetovalni delavci	f	197	34	20	14	15	280	18,816 ,001
		f %	70,4	12,1	7,1	5,0	5,4	100,0	
	učitelji	f	337	62	44	15	3	461	
		f %	73,1	13,4	9,5	3,3	0,7	100,0	
Učenci/dijaki, ki so kakorkoli izpostavljeni dejavnikom tveganja in negativnim izkušnjam (npr. nasilju, zlorabi, revščini itd.).	svetovalni delavci	f	17	133	87	40	5	282	45,403 ,000
		f %	6,0	47,2	30,9	14,2	1,8	100,0	
	učitelji	f	87	265	84	36	3	475	
		f %	18,3	55,8	17,7	7,6	0,6	100,0	

Pogostost podajanja učiteljevih pobud za sodelovanje s svetovalnimi delavci glede posameznih skupin učencev/dijakov in ocena svetovalnih delavcev o pogostosti pobud s strani učiteljev			nikoli	manj kot enkrat na mesec	enkrat do nekajkrat na mesec	enkrat do nekajkrat na teden	vsak dan	skupaj	$\chi^2$ $\alpha$
Poklicnega/kariernega razvoja učencev/dijakov.	svetovalni delavci	f	39	106	91	45	1	282	72,015 ,000
		f %	13,8	37,6	32,3	16,0	0,4	100,0	
	učitelji	f	153	214	87	18	2	474	
		f %	32,3	45,1	18,4	3,8	0,4	100,0	

### 5.1.5 Oblike dela glede na temeljne namene šolskega svetovalnega dela

V nadaljevanju nas je zanimalo, koliko časa svetovalni delavci porabijo za *posamezne oblike dela* glede na temeljne namene šolskega svetovalnega dela. Na vprašanje so poleg svetovalnih delavcev odgovarjali tudi ravnatelji. Pri odgovoru so lahko izbirali med trditvami: porabim premalo časa, porabim ravno prav časa, porabim preveč časa in ne morem oceniti.

Tabela 5.14: *Kako ravnatelji in svetovalci delavci ocenjujejo čas, ki ga svetovalni delavci porabijo za posamezne oblike dela*

Ocena časa, ki ga svetovalni delavci porabijo za posamezne navedene oblike dela			porabim premalo časa	porabim ravno dovolj časa	porabim preveč časa	ne morem oceniti	skupaj	$\chi^2$ $\alpha$
individualno delo z učenci/dijaki	ravnatelji	f	62	135	58	4	259	,416 ,937
		f %	23,9	52,1	22,4	1,5	100,0	
	svetovalni delavci	f	81	160	67	6	314	
		f %	25,8	51,0	21,3	1,9	100,0	
skupinsko delo z učenci/dijaki	ravnatelji	f	104	134	15	5	258	12,625 ,006
		f %	40,3	51,9	5,8	1,9	100,0	
	svetovalni delavci	f	164	135	6	7	312	
		f %	52,6	43,3	1,9	2,2	100,0	
delo v razredih/oddelkih	ravnatelji	f	135	108	11	3	257	2,540* ,468
		f %	52,5	42,0	4,3	1,2	100,0	
	svetovalni delavci	f	175	124	7	5	311	
		f %	56,3	39,9	2,3	1,6	100,0	
posvetovanje z učitelji	ravnatelji	f	83	152	13	6	254	18,696 ,000
		f %	32,7	59,8	5,1	2,4	100,0	
	svetovalni delavci	f	57	216	32	5	310	
		f %	18,4	69,7	10,3	1,6	100,0	

Ocena časa, ki ga svetovalni delavci porabijo za posamezne navedene oblike dela			porabim premalo časa	porabim ravno dovoli časa	porabim preveč časa	ne morem oceniti	skupaj	$\chi^2$ $\alpha$
posvetovanje z ravnateljem/ vodstvom šole	ravnatelji	f	39	209	1	4	253	24,570 ,000
		f %	15,4	82,6	0,4	1,6	100,0	
	svetovalni delavci	f	39	234	30	9	312	
		f %	12,5	75,0	9,6	2,9	100,0	
posvetovanje s kolegi svetovalci (s psihologom, socialnim delavcem, pedagogom)	ravnatelji	f	44	172	5	33	254	18,538 ,000
		f %	17,3	67,7	2,0	13,0	100,0	
	svetovalni delavci	f	101	177	7	25	310	
		f %	32,6	57,1	2,3	8,1	100,0	
posvetovanje s starši	ravnatelji	f	24	191	38	4	257	13,559* ,004
		f %	9,3	74,3	14,8	1,6	100,0	
	svetovalni delavci	f	55	229	26	2	312	
		f %	17,6	73,4	8,3	0,6	100,0	
posvetovanje z zunanjimi ustanovami in strokovnjaki	ravnatelji	f	46	180	16	14	256	13,573 ,004
		f %	18,0	70,3	6,3	5,5	100,0	
	svetovalni delavci	f	92	201	10	9	312	
		f %	29,5	64,4	3,2	2,9	100,0	
študij strokovne literature	ravnatelji	f	83	108	4	61	256	119,413 ,000
		f %	32,4	42,2	1,6%	23,8	100,0	
	svetovalni delavci	f	225	77	6	3	311	
		f %	72,3	24,8	1,9	1,0	100,0	
udeležba na seminarjih, tečajih in drugih oblikah usposabljanja	ravnatelji	f	54	182	17	3	256	63,422* ,000
		f %	21,1	71,1	6,6	1,2	100,0	
	svetovalni delavci	f	164	135	8	5	312	
		f %	52,6	43,3	2,6	1,0	100,0%	
študijsko in raziskovalno delo na šoli	ravnatelji	f	177	54	4	20	255	1,880* ,598
		f %	69,4	21,2	1,6	7,8	100,0	
	svetovalni delavci	f	226	66	4	16	312	
		f %	72,4	21,2	1,3	5,1	100,0	
pisanje člankov, publiciranje svojih ugotovitev	ravnatelji	f	180	36	5	37	258	7,165* ,067
		f %	69,8	14,0	1,9	14,0	100,0%	
	svetovalni delavci	f	242	32	1	37	312	
		f %	77,6	10,3	0,3	11,9	100,0	
sodelovanje v strokovnih združenjih (aktivni, strokovna društva)	ravnatelji	f	86	138	7	22	253	39,911* ,000
		f %	34,0	54,5	2,8	8,7	100,0	
	svetovalni delavci	f	182	114	1	12	309	
		f %	58,9	36,9	0,3	3,9	100,0	

V primerih, označenih z zvezdico\*, smo uporabili Kullbackov preizkus, ker pogoji za  $\chi^2$ -preizkus niso bili izpolnjeni.

Več kot polovica svetovalnih delavcev ocenjuje, da ravno dovolj časa porabijo za posvetovanje z *ravnatelji oz. vodstvom šol* (75 %), *s starši* (73,4 %), *z učitelji* (69,7 %), *z zunanjimi ustanovami oz. strokovnjaki* (64,4 %), *s kolegi svetovalci* (s psihologom, socialnim delavcem, pedagogom) (57,1 %) ter za *individualno delo z učenci/dijaki* (51 %). Premalo časa pa po mnenju večine svetovalnih delavcev porabijo za pisanje člankov in publiciranje svojih ugotovitev (77,6 %), študijsko in raziskovalno delo na šoli (72,4 %), študij strokovne literature (72,3 %), sodelovanje v strokovnih združenjih (58,9 %), delo v razredih/oddelkih (56,3 %), skupinsko delo z učenci/dijaki (52,6 %) in udeležbo na seminarjih, tečajih ... (52,6 %). Postavka *porabim preveč časa* je bila izpostavljena pod *Drugo*, kjer je nekaj svetovalnih delavcev odgovor dopisalo, v večini pa so izpostavili administrativne naloge.

Med ravnatelji pa jih večina meni, da svetovalni delavci premalo časa porabijo za pisanje člankov in publiciranje ugotovitev (tako meni 69,8 % anketiranih ravnateljev), študijsko in raziskovalno delo na šoli (69,4 % ravnateljev) in delo v razredih/oddelkih (52,5 % ravnateljev). Nekoliko manj kot polovica ravnateljev (40,3 %) meni, da svetovalni delavci premalo časa porabijo za skupinsko delo z učenci/dijaki, in dobra polovica (51,9 %), da za to delo porabijo ravno dovolj časa. Tudi pri ostalih oblikah dela po mnenju večine ravnateljev svetovalni delavci porabijo ravno dovolj časa.

Vidimo torej, da so po mnenju večine anketiranih svetovalnih delavcev in ravnateljev kot dejavnosti, za katere se porabi premalo časa, v največji meri izpostavljene dejavnosti, ki so povezane s profesionalnim razvojem svetovalnih delavcev, in dejavnosti, ki se nanašajo na celotno populacijo učencev oz. dijakov (študijsko in raziskovalno delo na šoli; delo v razredih/oddelkih; skupinsko delo z učenci/dijaki). Že v raziskavi, opravljeni pred nekaj leti (Vogrinc in Krek, 2012, 103), so svetovalni delavci opozarjali na potrebo po več možnostih za stalno strokovno izpopolnjevanje in skupna srečanja, na katerih bi si izmenjali izkušnje in bi potekala pod mentorskim vodstvom supervizorja. V kontekstu dela z učenci pa so predlagali, da se v predmetnik osnovne šole vključi tudi ure za delo svetovalne službe z učenci (prav tam).

Če dobljene rezultate primerjamo še z odgovori osnovnošolskih in srednješolskih svetovalcev iz leta 1999, vidimo, da so ti z vidika profesionalnega razvoja zelo podobni (Resman, 1999e). Takrat je relativno visok odstotek svetovalnih delavcev ugotavljal, da premalo skrbi posvečajo sebi oz. svoji strokovni rasti, kar je pomembno za uspešno svetovalno delo, njihovo strokovno rast in uresničevanje strokovnih ambicij. Ugotavljali so tudi, da se premalo posvečajo študijskemu in mikro-raziskovalnemu delu (58,2 %), pisanju člankov oz. publiciranju svojih ugotovitev (69,6 %),

študiju strokovne literature (35,9 %) ter udeleževanju seminarjev (24,5 %), na katerih bi osvojili nova znanja ali veščine (prav tam, 259).

Je pa zanimivo, da smo med ocenami ravnateljev in svetovalnih delavcev glede porabljenega časa za posamezne oblike dela ugotovili statistično pomembne razlike, in sicer pri naslednjih postavkah (tabela 5.14): *skupinsko delo z učenci/dijaki, posvetovanje z učitelji, posvetovanje z ravnateljem/vodstvom šole, posvetovanje s kolegi svetovalci (s psihologom, socialnim delavcem, pedagogom), posvetovanje s starši, posvetovanje z zunanjimi ustanovami in strokovnjaki, študij strokovne literature, udeležba na seminarjih, tečajih in drugih oblikah usposabljanja ter sodelovanje v strokovnih združenjih*. Pokaže se predvsem naslednje: svetovalni delavci v primerjavi z ravnatelji pogosteje izpostavljajo, da je premalo časa za dejavnosti, ki se povezujejo z njihovim strokovnim razvojem (študij strokovne literature, udeležba na seminarjih, tečajih in drugih oblikah usposabljanja ter sodelovanje v strokovnih združenjih). Pa vendar je treba opozoriti, da svetovalni delavci v pogojih, kjer se potrebe po podpori svetovalne službe eksponentno povečujejo, potrebujejo bistveno več podpore s strani vodstva šole in drugih akterjev zunaj šole (npr. države) pri nadaljnjem strokovnem usposabljanju in razvoju (prim. Gregorčič Mrvar idr., 2019). Drugo, kar je nekoliko izpostavljeno, se nanaša na sodelovanje svetovalnih delavcev z drugimi akterji, kjer ravnatelji v večji meri ocenjujejo, da svetovalni delavci premalo časa porabijo za posvetovanje z učitelji in ravnateljem/vodstvom šole, ravno dovolj časa ali celo preveč časa pa za sodelovanje s kolegi svetovalci, s starši ter z zunanjimi ustanovami in strokovnjaki – tu nekoliko več svetovalnih delavcev izpostavi, da porabijo premalo časa. Nenazadnje ravnatelji nekoliko redkeje ocenijo, da svetovalni delavci premalo časa namenijo skupinskemu delu z učenci. Vsekakor se tu postavi vprašanje, kako ravnatelji v posameznih šolah vzpostavljajo sodelovalno kulturo, ki temelji na načelu prostovoljnosti in zavedanju skupnih ciljev in ne na t. i. načrtovanem ali izzvanem sodelovanju, ki je vnaprej določeno in ga na osnovi formalnih določil ali strokovno-upravnih odločitev zahteva vodstvo šole ali druge institucije (prim. Fullan in Hargreaves, 2000). Sodelovalna kultura bo prisotna tam, kjer strokovni delavci delajo skupaj, si delijo ideje, delovne pripomočke, so med seboj povezani in se počutijo kot člani določene skupnosti.

### ***Mnenje svetovalnih delavcev o oblikah dela glede na strokovni profil in šolo***

Ko smo preverjali razlike med odgovori glede na strokovni profil svetovalnih delavcev in šolo, smo ugotovili, da med svetovalnimi delavci različnih profilov ni večjih razlik v ocenah časa, ki ga porabijo za posamezne oblike dela. Edina statistično pomembna razlika se pojavi pri postavki *posvetovanje z ravnateljem/vodstvom šole* (tabela 5.15).

Tabela 5.15: Ocena časa, ki ga porabijo za posvetovanje z ravnateljem/ vodstvom šole glede na profil svetovalnih delavcev\*

Profil	Ocena časa za posvetovanje z ravnateljem/vodstvom šole				skupaj	
	porabim premalo časa	porabim ravno dovolj časa	porabim preveč časa	ne morem oceniti		
pedagog	f	13	107	8	5	133
	f %	9,8	80,5	6,0	3,8	100,0
psiholog	f	14	65	7	2	88
	f %	15,9	73,9	8,0	2,3	100,0
socialni delavec	f	7	35	2	1	45
	f %	15,6	77,8	4,4	2,2	100,0
socialni pedagog	f	3	19	11	0	33
	f %	9,1	57,6	33,3	0,0	100,0
specialni pedagog	f	0	5	2	1	8
	f %	0,0	62,5	25,0	12,5	100,0
skupaj	f	37	231	30	9	307
	f %	12,1	75,2	9,8	2,9	100,0

\* Iz izračunov je izločen profil inkluzivnega pedagoga ( $n = 1$ ) in profili, navedeni pod *Drugo* ( $n = 4$ ). ( $2\bar{I} = 27,183$ ,  $g = 12$ ;  $\alpha = ,007$ )

Da porabijo premalo časa za posvetovanje z ravnateljem in vodstvom šole, ocenjujejo v največji meri psihologi in socialni delavci, medtem ko socialni in specialni pedagogi po lastni oceni temu posvetijo preveč časa (tako pravi tretjina anketiranih socialnih pedagogov in četrtnina specialnih pedagogov).

Glede na šolo, na kateri delujejo svetovalni delavci, pri nobeni od postavk ni statistično pomembnih razlik. Pri dveh oblikah dela lahko le iz vzorčnih podatkov vidimo, da šolski svetovalni delavci, ki delujejo v srednjih šolah, v večji meri ocenjujejo, da premalo časa porabijo za udeležbo na seminarjih, tečajih in drugih oblikah usposabljanja. Tudi v primeru sodelovanja v strokovnih združenjih, aktivih, društvih s področja stroke ipd., svetovalni delavci v srednji šoli v večji meri ocenjujejo, da za tovrstno sodelovanje porabijo premalo časa.

#### ***Mnenje ravnateljev o oblikah dela glede na šolo***

Med ravnatelji, ki prihajajo iz osnovnih šol, in tistimi, ki prihajajo iz srednjih šol, prav tako ni statistično pomembnih razlik v oceni časa, ki ga svetovalni delavci porabijo za posamezne oblike dela glede na temeljne namene in cilje šolskega svetovalnega dela. Izjema je le ocena časa, namenjenega udeležbi svetovalnih delavcev na seminarjih, tečajih in drugih oblikah usposabljanja (tabela 5.16). Srednješolski ravnatelji v večji meri ocenjujejo, da za navedeno aktivnost svetovalni delavci

porabijo premalo časa, hkrati pa v primerjavi z osnovnošolskimi ravnatelji v večji meri pravijo, da svetovalni delavci tej aktivnosti namenijo preveč časa.

Tabela 5.16: *Ocena časa, ki ga svetovalni delavci porabijo za udeležbo na seminarjih, tečajih in drugih oblikah usposabljanja glede na to, ali ravnatelji prihajajo iz osnovne ali srednje šole*

		Ocena časa za udeležbo na seminarjih, tečajih in drugih oblikah usposabljanja				skupaj
		porabijo premalo časa	porabijo ravno dovolj časa	porabijo preveč časa	ne morem oceniti	
ravnatelji OŠ	f	41	156	12	1	210
	f %	19,5	74,3	5,7	0,5	100,0
ravnatelji SŠ	f	13	26	5	2	46
	f %	28,3	56,5	10,9	4,3	100,0
skupaj	f	54	182	17	3	256
	f %	21,1	71,1	6,6	1,2	100,0

( $2\bar{I} = 7,803$ ,  $g = 3$ ;  $\alpha = ,050$ )

Podatke lahko osvetlimo z rezultati analize, kjer so avtorji med drugim ugotavljali, v kakšnih strokovnih mrežah sodelujejo svetovalni delavci in kako pogosto (Erjavec Bartolj, 2018); ti rezultati namreč kažejo, da so anketirani svetovalni delavci vključeni v relativno veliko oblik medsebojnega povezovanja, z izjemo svetovalnih delavcev iz srednjih šol; svetovalni delavci iz osnovnih šol se v povprečju povezujejo v več oblikah kot svetovalni delavci iz srednjih šol. Svetovalci osnovnih šol se povezujejo v okviru študijskih skupin v organizaciji Zavoda RS za šolstvo, sledijo neformalno povezovanje s kolegi v vzgoji in izobraževanju, sodelovanje v svetovalnem timu na šoli, regionalnih strokovnih aktivih, srečanja na ministrstvu za šolstvo ter sodelovanje s svetovalnimi centri. Svetovalci srednjih šol pa se večinsko povezujejo le v dveh oblikah – v obliki srečanj na ministrstvu za šolstvo in v obliki neformalnih povezovanj s kolegi v vzgoji in izobraževanju. Tako eni kot drugi pa izražajo potrebe po dodatnem povezovanju in izobraževanju ter izpostavljajo problem pomanjkanja ustrezne vsebinske oz. strokovne podpore (prav tam, 16). Kot možnost povezovanja vseh svetovalnih delavcev na vseh stopnjah in podskupinah vzgojno-izobraževalnih ustanov se ponuja tudi Društvo šolskih svetovalnih delavcev Slovenije, ki združuje vse profile svetovalnih delavcev (prav tam). Pečjak (2018, 24) vidi poslanstvo društva v dvojem: prvič, v okviru strokovnega izpopolnjevanja svetovalnih delavcev ob temah in problematikah, s katerimi se ti srečujejo ob svojem delu, in drugič kot pomembnem akterju za »sindikalne« pravice svetovalnih delavcev, npr. o vprašanih delovnega



časa, zagotavljanja delovnih pogojev ipd., ki bodo omogočali kakovostno delo svetovalne službe.

### 5.1.6 Spremembe v delu šolske svetovalne službe v zadnjih desetih letih

Ob koncu proučevanja nalog svetovalne službe smo svetovalnim delavcem in ravnateljem šol postavili vprašanje, ali v obdobju zadnjih desetih let v delu šolske svetovalne službe opažajo kakšne spremembe. Izbirali so med tremi postavkami: ne vem, ne in da; ob slednji smo jih prosili, da svoj odgovor tudi utemeljijo. Med mnenji ravnateljev in šolskih svetovalnih delavcev so statistično pomembne razlike ( $\chi^2 = 23,900$ ,  $g = 2$ ;  $\alpha = ,000$ ).

Večina svetovalnih delavcev (72,3 %) je mnenja, da je v delu svetovalne službe v zadnjem desetletju prišlo do sprememb in le 7,3 % jih meni, da v delu svetovalne službe v zadnjem desetletju ni bistvenih sprememb. Petina (20,4 %) svetovalnih delavcev ne more oceniti sprememb v delu, saj delo opravlja le zadnjih nekaj let. Ravnatelji prav tako v večini presojujejo, da se je delo svetovalnih delavcev v zadnjih letih spremenilo (54,2 %), je pa v primerjavi s presojo samih svetovalnih delavcev večji delež tistih, ki menijo, da se njihovo delo ni bistveno spremenilo (17,9 %). Kar dobra četrtina ravnateljev (27,9 %) ne more oceniti sprememb v delu svetovalne službe, ker funkcijo ravnatelja opravlja le zadnjih nekaj let.

Ob tem nas je zanimalo tudi, ali se v mnenjih glede sprememb svetovalni delavci razlikujejo glede na strokovni profil in šolo, na kateri delujejo. Pokazalo se je, da glede na strokovni profil svetovalnih delavcev ni statistično pomembnih razlik glede tega, ali svetovalni delavci opažajo kakšne spremembe v delu šolske svetovalne službe. Večinoma je pri vseh strokovnih profilih delež tistih, ki opažajo spremembe v zadnjem desetletju, visok.

Ko smo preverjali, ali se svetovalni delavci s šol, na katerih delujejo, razlikujejo v ocenah, smo prav tako ugotovili, da se niso pokazale statistično pomembne razlike. Skoraj tri četrtine svetovalnih delavcev tako na osnovnih kot srednjih šolah opaža razlike.

Prav tako smo preverjali, ali se v mnenjih glede sprememb ravnatelji razlikujejo glede na šolo, na kateri delujejo. Pokaže se, da so si mnenja ravnateljev osnovnih in srednji šol glede tega, ali je prišlo v zadnjih desetih letih do sprememb v delu šolske svetovalne službe, zelo podobna. Dobra polovica ravnateljev tako osnovnih kot srednjih šol ocenjuje, da je bila svetovalna služba deležna sprememb, pri ostalih postavkah se deleži nekoliko razlikujejo, vendar razlike niso statistično pomembne.

Od 227 svetovalnih delavcev, ki v delu svetovalne službe v zadnjih desetih letih opaža spremembe, jih je večina (221 oz. 97,4 % svetovalnih delavcev) svoj odgovor tudi obrazložila. Odgovori so združeni v naslednjih sklopih.

- Svetovalni delavci so si enotni, da imajo v zadnjem desetletju *več dela, ki pa je hkrati bolj zahtevno, razpršeno, raznoliko, kompleksno* in po mnenju nekaterih ni ustrezno ovrednoteno. Po mnenju večine je v zadnjih desetih letih veliko *več administrativnega dela, urejanja dokumentacije* ipd.; *organizacije in koordinacije* ter *(načrtovanih) timskih srečanj* (prim. Fullan in Hargreaves 2000, 69) z drugimi akterji, zaradi česar pogosto *zmanjka čas za strokovno delo*. Nekateri še posebej poudarijo *pomanjkanje časa za preventivno delo, delo po vzgojnem načrtu, delo z in v oddelkih* in nekateri opozarjajo na (ne)poglobljenost in (ne)kakovost opravljenega dela. Opozarjajo, da je težko priti do učencev tako za individualno delo kot v oddelku za delo s celotnim oddelkom (ure niso na voljo). Nekateri pri tem poudarijo, da se jim nalaga tudi delo, ki ne sodi v obseg dela svetovalnega delavca. Drugi posebej izpostavijo delo na projektih, pri katerih se pričakuje, da bo sodeloval ali jih vodil svetovalni delavec. Nekateri izpostavljajo na primer, da gre *(pre)več časa za promocijo šole*. Nenazadnje tudi spremembe v družbi, socialne, ekonomske, v vrednotah, odnosih (npr. net generacija) po mnenju nekaterih zahtevajo spremembe v načinih dela.

Ob povečanem obsegu in kompleksnosti dela hkrati izpostavljajo *problematiko preobremenjenosti, normativov, deležev zaposlitev in delovnega časa*. Nekateri poročajo, da je v šolah, kjer obstajajo timi svetovalnih delavcev, delo opravljeno bolj poglobljeno.

- Nadalje večina svetovalnih delavcev piše, da je veliko *več in zahtevnejše delo z učenci ter več potreb po individualnem strokovnem delu z njimi*. Neredko je potrebna tudi terapevtska obravnava, za katero pa v zunanjih institucijah velja dolga čakalna doba (prim. Mikuš Kos, 2017). Svetovalni delavci v obrazložitvah izpostavljajo različne vrste težav učencev in dijakov. Nekateri pišejo o osebnostnih, čustvenih in vedenjskih težavah (razne odvisnosti, anksioznost, depresivnost, psihosomatske težave, nezmožnost nadzora in uravnavanja lastnega vedenja, samopoškodbe ipd.). Nekateri le na splošno govorijo o učencih s posebnimi potrebami in učnih težavah. Pogosteje pa je prisotno tudi delo s tujci, učenci različnih nacionalnosti, delo z nadarjenimi in delo z avtisti, učenci/dijaki z aspergerjevim sindromom. Omenjajo tudi sprotne intervencije v primeru npr. preteпов, poškodb, zdravstvenih težav ipd.
- Vedno *več in bolj zahtevno* je tudi delo na področju *poklicne/karijerne orientacije*. To lahko interpretiramo z vidika drugih raziskav o odraščanju mladih. V zadnjih desetletjih so se namreč pogoji odraščanja in možnosti za vstop v

odraslost zelo zaostri (Kuhar, 2014). Ključna značilnost procesa odraščanja pri nas in v vsem zahodnem svetu je naraščajoča negotovost prehodov v odraslost, zlasti pa težavnost vstopa na trg dela oz. pridobitev stabilne in dostojne zaposlitve. Taka zaposlitev je pri večini še vedno pogoj za dolgoročneje načrtovanje življenja, ustvarjanje družine itd. (prav tam).

- *Več je potrebnega dela z oddelki in oddelčnimi skupnostmi:* razvijanje ustrezne klime, razvijanje socialnih veščin, sprejemanje drugačnosti itd. Razloge lahko iščemo v dejstvu, da se na eni strani povečuje individualizem, na drugi strani pa naraščajo potrebe mladih po prijateljskih odnosih (gl. Ule, 2008). V oddelčni skupnosti gre za socialno mrežo vrstnikov, v kateri se učenci uveljavljajo na svoj način ter v kateri naj bi razvili različne spretnosti in sposobnosti v družbi enako starih (prim. Resman, 2007). Učitelji pa bi si morali prizadevati za gojenje solidarnosti, pristne komunikacije, medsebojnega sodelovanja in spoštovanja ter skupnostnega dela. Nenazadnje se je tudi v že omenjeni raziskavi o participaciji učencev v reševanju njihovih težav (Kodele, 2017) pokazalo, da se dobra klima pozitivno povezuje s stopnjo participacije učencev z učnimi težavami in z zmanjševanjem učnih težav (prav tam). Zaradi vsega tega je toliko bolj pomembno, da strokovni delavci v šoli okrepijo zavedanje o pomenu dobre oddelčne in šolske klime ter namenjajo veliko pozornosti odnosom med učenci ter z in med učitelji.
- Posledično je *več in bolj zahtevno delo s starši in z družinami*. Tu svetovalni delavci izpostavljajo tudi potrebo nekaterih družin po pomoči zaradi socialnih, ekonomskih in družbenih sprememb. Omenjajo pa tudi starše, ki se preveč vtipkajo v strokovno delo šol in svetovalne službe (prim. Ule, 2015).
- Obstaja vedno večja potreba po *sodelovanju med strokovnimi delavci in timskem delu*; svetovalni delavci poudarjajo, da morajo vsi akterji bolj sodelovati. Pri čemer gre vedno več časa za svetovanje in posvetovanje z učitelji.
- Svetovalni delavci nenazadnje poročajo, da se je povečala potreba po *določenih znanjih*, po *več izobraževanj in dodatnega usposabljanja*, za katere pa pogosto zmanjka časa ali pa ni na voljo kakovostnih izobraževanj. Izpostavljajo tudi veliko potrebo po *strokovni podpori*, npr. v obliki supervizije.
- Manjšina svetovalnih delavcev je izpostavila tudi *pozitivne vidike v njihovem delu*, ki jih opažajo v zadnjih letih, in sicer opažajo več timskega dela, več podarka na preventivnem delu in več izobraževanj.

Za ilustracijo navajamo nekaj izjav šolskih svetovalnih delavcev, v katerih opozarjajo na številne dodatne naloge, ki znižujejo kakovost dela in niso ustrežne, ter na problematiko prepogostih odločb o statusu otroka s posebnimi potrebami:

»Čeprav delam v svetovalni službi sedmo leto, je vsako leto več pisanja različnih poročil, individualiziranih načrtov ... vse, kar je novosti (samoevalvacija, podjetništvo ...), je preloženo na svetovalno službo (tu so še posamezna navodila ravnateljev, ki so različna na šolah). Kljub vsem spremembam v družbi in dodanim delovnim nalogam z uvedbo otrok s posebnimi potrebami, nadarjenimi, se % svetovalnega delavca na šolah ni spremenil. Na majhni šoli je eden sam za vse, pa še to opravlja z dopolnjevanjem obveznosti.«

»Dodatne naloge za svetovalne delavce (koncept dela z učenci z učnimi težavami, nadarjeni učenci, koordiniranje vseh procesov v zvezi z učenci z DSP ...). Vse novosti (vzgojni načrt, samoevalvacija ...) so šle preko svetovalne službe – kar je pohvalno, vendar se ni nihče vprašal, ali še potem standardi in normativi za svetovalno delo vzdržijo vse to dodatno delo, da ga lahko kvalitetno opravimo.«

»Največja težava pri mojem delu je, da je preveč razpršeno. Ukvarjam se z vsemi področji svet. dela: od otrok s posebnimi potrebami, nadarjenimi otroki, socialnimi pomočmi, šolskim skladom, poklicno orientacijo, jutranjim varstvom, podaljšanim bivanjem, delom v vrtcu ... Absolutno preveč razpršeno delo, da bi bila lahko poglobljena v neko stvar. V zadnjih letih se v svetovalno službo samo nalaga dodatne naloge, nič pa se ne dodatno ovrednoti.«

»V zadnjih letih imamo v šoli otroke, ki vsak zase potrebuje individualno obravnavo. Vedno več otrok in staršev to zahteva. Vedno več je otrok z odločbami. To področje je popolnoma ušlo izpod kontrole. V šolo prihajajo otroci z motnjami, ki jim v šoli nismo kos. Zunanje institucije so 'zasute' s primeri otrok, obravnavava je počasna, prepozna, velikokrat neučinkovita. Svetovalni delavci smo preobremenjeni z administracijo, pisanjem zapisnikov, poročil, programov, zmanjkuje nam časa za preventivno delo, zelo težko dobimo ure v razredu, težko dobimo otroke za individualno delo.«

V naslednji izjavi pa je izpostavljena pomembna vloga pedagoga, ki lahko deluje na področju uvajanja različnih inovacij in prispeva k razvoju šole kot celote – vloga, ki bi jo po našem mnenju moral prevzeti v večji meri:

»Naša šola je postala učeča se šola. Vključeni smo bili (in smo še) v številne inovacijske in razvojne projekte pod vodstvom ZRŠ. Zelo aktivni smo v številnih mednarodnih izmenjavah Erasmus+, kjer se (poleg izmenjav dijakov) izmenjavajo in izobražujejo tudi učitelji (job shadowing). Ravno tu, pri vodenju ali strokovni podpori uvajanja novosti v šolo imamo pedagogi veliko prednost pred drugimi profili. V tem vidim poslanstvo tega profila.«

Od 142 ravnateljjev so skoraj vsi (141 oz. 99,3 % ravnateljjev) opisali, kakšne spremembe opažajo v delovanju svetovalne službe. Uvrstili smo jih v naslednje kategorije.

- Ravnatelji podobno kot svetovalni delavci izpostavljajo *povečan obseg in zahtevnost dela svetovalne službe*: nalagajo se nove in nove naloge, normativi so neustrezni in svetovalni delavci so preobremenjeni. Omenjajo nenehne spremembe, npr. raznih pravil, uvajanje novih konceptov ipd. Pri tem opozarjajo, da imajo svetovalni delavci *premalo podpore zunanjih strokovnih institucij*, prav tako pa *premalo časa za določene dejavnosti v šoli*, npr. za: razvojno delo; raziskave, evalvacijo; karierni razvoj, dodatno izobraževanje; objavljanje; izobraževalno podporo kolegom; preventivo; za delo z nadarjenimi. Izpostavljajo tudi potrebo po nenehnem izobraževanju svetovalnih delavcev in pridobivanju specifičnih znanj.
- Podobno kot svetovalni delavci tudi ravnatelji ugotavljajo, da je *več dela z raznimi formalnimi postopki, urejanjem dokumentacije, koordiniranjem*. Veliko preveč je administrativnega dela in birokracije. Nekateri pri tem posebej izpostavljajo, da gre to na račun dela z učenci, starši, učitelji itd.
- *Veliko več je dela z različnimi učenci oz. dijaki in potreb po individualnem strokovnem delu*. Ravnatelji so na splošno izpostavljali več dela z učenci in dijaki ali pa so izpostavljali posebne skupine učencev oz. njihove težave: učence s posebnimi potrebami; z vedenjskimi in čustvenimi težavami, psihosomatično; nadarjene učence; učence z učnimi težavami; priseljence, begunce, tujce; Rome; učence z MAS; učence z lažjo motnjo v telesnem in duševnem razvoju, na kar se nacepijo druge težave. Izpostavili so tudi delo na vzgojnem področju: pri vzpostavljanju ustreznih medsebojnih odnosov in na področju medvrstniškega nasilja. Ob tem ravnatelji opozarjajo, da nekateri svetovalni delavci nimajo dovolj znanja za reševanje vedno zahtevnejših vedenjskih in čustvenih težav.
- Ravnatelji prav tako izpostavljajo vedno *več in drugačnega dela s starši in z družino* (npr. starši ne zmorejo starševske vloge, so vzgojno nemočni, imajo težave itd.). Na to se veže tudi več dela s socialno ogroženimi učenci/dijaki, več reševanja socialnih stisk in stisk zaradi družbenih in družinskih razmer. Ravnatelji so izpostavili tudi prevelika pričakovanja in zahteve nekaterih staršev do svetovalnega delavca.
- Nekateri ravnatelji ugotavljajo, da je *več timskega dela in več sodelovanja z učitelji*: ti potrebujejo podporo in pomoč pri pripravi individualnih programov, pri individualizaciji in diferenciaciji. Nekateri učitelji prelagajo svoje naloge na svetovalne delavce; ti namreč opravijo veliko nalog namesto učiteljev, ker

- ti niso usposobljeni. Drugi ravnatelji pa ugotavljajo, da je premalo časa za sodelovanje z učitelji in strokovno komunikacijo.
- Nadalje ugotavljajo, da je *več sodelovanja z zunanjimi institucijami* in podjetji. Tu opisujejo tudi primere (ne)kakovostnega sodelovanja z drugimi strokovnimi zunanjimi institucijami.
  - Manjšina ravnateljev je izpostavila *pozitivne vidike sprememb*, pri čemer so se dotaknili *pomena svetovalne službe za vodstvo šole in šolo kot celoto*. Nekateri omenjajo vrednost sodelovanja z vodstvom pri npr. analizah, evalvaciji, načrtovanju strokovnega dela, seznanjanju z novostmi, podpori pri iskanju rešitev itd. Primer izjave ravnatelja: *»/.../ imamo vsaj enkrat tedensko kolegije, veliko sodelujemo, pripravljamo analize, evalvacije, načrtujemo delo za strokovne delavce. Stalno smo v kontaktu, vemo za vse tekoče aktivnosti in problematike, se podpiramo in si tudi povemo, kaj je prav in kaj ne.«* Omenjali so tudi dejavnosti, v katerih sodelujejo svetovalni delavci (npr. organizacija in delo na raznih projektih; delavnice za učence, učitelje; promocija šole; poklicna orientacija itd.), in pozitivne vidike sprememb v zadnjih letih (npr. bolje načrtovano in ciljno usmerjeno delo; več časa se namenja preventivi; večja ažurnost in boljša organiziranost pomoči, če je zaposlenih več svetovalnih delavcev itd.).

Še nekaj izjav ravnateljev:

*»Delavke svetovalne službe so preobremenjene z vodenjem formalnih postopkov (npr. usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, poročila za različne institucije), delo se je fokusiralo na posameznike (vključno s starši), manj v skupine, oddelke. Premalo časa ostaja za kvalitetne strokovne komunikacije z učitelji in svetovanje ter izobraževanje (prepogosto so gasilci požarov, mediatorji v konfliktih). Številne administrativne zahteve, ki jih predpiše država (ali stroka) pristanejo pri svetovalnih delavcih (npr. priznavanje izobraževanja, skrb za uresničevanje konceptov – nadarjeni, učne težave in drugo). Pogosto poročajo o preobremenjenosti z administracijo, premalo je časa za vitalne strokovne naloge, ki se na ta račun zelo omejujejo (npr. raziskave, evalvacije, publiciranje, izobraževalna podpora kolegom ...).«*

*»Delo svetovalne službe je občutno spremenjeno. Za izvajanje nalog koordinacije dela z učenci s posebnimi potrebami pooblastimo svetovalnega delavca in ta naloga je zelo obsežna, ogromno je dela, tudi ali pretežno administrativnega, zato je svetovalnim delavcem nemogoče opravljati nekatere druge naloge, ki bi jih morali – razvojno delo, več neposrednega dela z drugimi učenci šole, dela z nadarjenimi ipd.«*

*»Nabor specififik učencev se povečuje, zato je potrebno nenehno izobraževanje. Za pomoč učencem pri uspešnem razvoju, učiteljem strokovna in osebna podpora, staršem zelo pogosto pri sprejemanju otroka, ki ima težave, vodstvu pri seznanjanju z novostmi in v podporo pri iskanju rešitev in argumentiranju odločitev, načrtovanju razvoja šole, promociji pedagoškega dela ... Manj je ukvarjanja s socialnimi težavami, več s spremembami družinskih razmer. Več je sodelovanja z zunanjimi ustanovami. Veliki uspehi so plod medinstitucionalnih povezav in načrtnega reševanja določene problematike.«*

*»Svetovalna služba se mnogo preveč ukvarja z učenci z učnimi težavami in 'zahtevnimi' oz. 'napornimi' starši, ki iščejo naše napake zaradi svoje nemoči pri vzgoji otrok. Žal na ta račun trpijo nadarjeni učenci, s katerimi se pri nas absolutno premalo dela. Pri dodeljevanju ur DSP pa smo šli predač, saj ima že 8–10 % populacije v Sloveniji odločbe o usmeritvi. Pri tem dobijo ure DSP, ure dopolnilnega pouka in IUP pa v šoli marsikdo odkloni. Dopolnilni pouk bi moral biti obvezen.«*

*»Naloge svetovalnega delavca so zelo razpršene in številne. Normativ za svetovalnega delavca je povsem neustrezen! ... delovne naloge, ki so v prejšnjem vprašanju označene kot 'porabijo premalo časa', so premalo zastopane, saj jih kljub dobremu načrtovanju in organizaciji dela polovička svetovalnega delavca ne zmore opraviti.«*

Svetovalni delavci in ravnatelji so si v večini enotni, da imajo šolski svetovalni delavci sedaj veliko več dela, ki je bolj zahtevno, raznoliko, kompleksno in razpršeno, povezano pa je tako z delom z učenci in starši kot s posvetovanjem in sodelovanjem z učitelji ter vodstvom šole in zunanjimi institucijami. Pri opisih potrjujejo ugotovitve do sedaj opravljenih analiz, namreč o povečanem obsegu (po)svetovalnega, predvsem individualnega dela, o neustreznosti veljavnih normativov ipd. ter da svetovalna služba predvsem zaradi preobremenjenosti in pomanjkanja časa manj pogosto izvaja razvojno in preventivno delo v šoli (gl. Bezić, 2008; Vogrinc in Krek, 2012).

### 5.1.7 Sklepne misli in predlogi šolskih svetovalnih delavcev o delu in nalogah šolske svetovalne službe

V zaključku navajamo sklepne misli in predloge, povezane z delom in vlogo šolske svetovalne službe v šoli, ki jih je polovica anketiranih svetovalnih delavcev (158 oz. 50,2 %, n =315) zapisala ob zaključku vprašalnika. Zapise smo povezali v tri vsebinske sklope:

- pomen šolske svetovalne službe in odnos do njenega delovanja,
- posebnosti in izzivi pri delu šolske svetovalne službe ter
- predlogi za spremembe v delovanju šolske svetovalne službe.

V prvem vsebinskem sklopu izpostavljamo zapise svetovalnih delavcev, ki se nanašajo na **pomen šolske svetovalne službe in odnos do njenega delovanja**. Odgovore smo razvrstili v pet skupin: pomembnost šolske svetovalne službe; splošen opis delovanja šolske svetovalne službe; zahtevnost in strokovnost dela; odnos do koncepta in Programskih smernic; ter (ne)zadovoljstvo z delom. Vsebinski sklop orisujemo z nekaj zapisi:

*»Šolska svetovalna služba je pomemben segment vzgojno-izobraževalnega dela. Predstavlja veliko oporo, suport tako med učenci in strokovnimi delavci kakor tudi v odnosu do staršev.«*

*»Delo šolske svetovalne delavke je strokovno zelo zahtevno in zahteva usposobljenost na širokem spektru področij, od vodenja splošno upravnih postopkov do odločanja na podlagi pedagoških, psiholoških, socioloških, specialno pedagoških spoznanj o razvoju in šolanju otrok. Pri delu je potrebno veliko usklajevanja, sodelovanja z učitelji, starši, vodstvom šole, zato potrebuje šolska svetovalna delavka veliko organizacijskih sposobnosti, komunikacijskih spretnosti (včasih mora biti kar mediator) in psihične trdnosti.«*

*»Šolsko svetovalno delo v Sloveniji je načeloma dobro urejeno. Šolski svetovalci smo dnevno vpeti v življenje in delo šole, kar pomeni, da smo seznanjeni z aktualnim dogajanjem, da poznamo dijake in zaposlene ter da izzive rešujemo sprti.«*

*»Ponosni moramo biti na organiziranost svetovalne službe v Sloveniji in to okrepiti (v tujini nam povsod zavidajo in se klanjajo našemu delu).«*

*»Sem izredno zadovoljna in vesela, da sem na osnovni šoli, kjer imajo vodstvo in tudi učitelji velik posluš in razumevanje za učence in starše v stiski ter za sodelovanje z mano.«*

*»Menim, da je delo svetovalnega delavca premalo ovrednoteno, plačano in cenjeno.«*

Nekateri svetovalni delavci v zapisih poudarjajo, da je šolska svetovalna služba pomemben del vzgojno-izobraževalnega dela v šoli, čeprav se delovanje le-te glede na stopnjo, velikost in kraj šole lahko močno razlikuje. Služba predstavlja oporo tako učencem oz. dijakom, strokovnim delavcem, vodstvu šole, kakor tudi staršem. Delo je strokovno zelo zahtevno, raznoliko, odgovorno in od svetovalnih delavcev



zahteva široko strokovno usposobljenost. Pri delu je potrebno veliko prilagodljivosti in usklajevanja ter sodelovanja s kolegi svetovalci, z učitelji, starši, vodstvom šole in zunanjimi institucijami oz. strokovnjaki. Sodelovanje na nekaterih šolah poteka kakovostno, na drugih pa se svetovalni delavci soočajo z različnimi ovirami. Nekateri posebej izpostavljajo, da so koncept šolskega svetovalnega dela in Programske smernice dobro postavljeni, vendar jih veliko opozarja, da jih je težko uresničevati v vsej celovitosti. Nekateri svetovalni delavci izpostavljajo zadovoljstvo z delom, na primer: radi ga opravljajo, jih izpolnjuje, se počutijo koristne in hkrati spoštovane, ga doživljajo kot poslanstvo, jim omogoča osebno in profesionalno rast ipd. Drugi opozarjajo, da je delo zelo obremenjujoče, stresno, da je premalo ovrednoteno in plačano, med sodelavci pa včasih delo ni opaženo, ni cenjeno ali pa ni upoštevano. Nekaj preteklih analiz (gl. Bezić, 2008) je pokazalo, da tri četrtine svetovalnih delavcev kljub veliki obremenjenosti ne bi zamenjalo službe, tudi če bi jo lahko, pri čemer so navajali naslednje razloge: veselje do tega dela, zadovoljstvo s položajem, delom, odnosi, delo dojemajo kot svojo poslanstvo itn. (prav tam). Zanimivo so ravnatelji pogosteje kot svetovalni delavci menili, da bi svetovalni delavci zamenjali službo, če bi imeli možnost, kar kaže, da nekateri ravnatelji čutijo težavnost svetovalnega dela (prav tam). Približno ena četrtina svetovalnih delavcev pa bi zamenjala službo, kar so utemeljevali s preobremenjenostjo, izgorelostjo in stalnim strahom pred izgubo polne zaposlitve (prav tam). Ugotovitve o preobremenjenosti svetovalnih delavcev se torej že vrsto let ponavljajo v različnih analizah delovanja svetovalne službe (prim. Erjavec Bartolj, 2018; Javrh, 2014; Kovač, 2013; Vršnik Perše idr., 2008a; Vršnik Perše idr., 2008b).

Drugi vsebinski sklop smo poimenovali **posebnosti in izzivi pri delu šolske svetovalne službe**. V ta sklop smo uvrstili zapise več kot polovice svetovalnih delavcev, kjer ponovno izpostavljajo, kako in v čem se je spremenilo njihovo delo, kot posledica številnih sprememb v delovanju šol, vzgojno-izobraževalnega dela in svetovalne službe v zadnjih letih. Odgovore smo razvrstili v tri skupine: obseg in kompleksnost nalog; delo z vedno bolj raznoliko populacijo učencev/dijakov; odnos in sodelovanje z drugimi akterji v šoli. Sklop ponazarjamo z nekaj izbranimi zapisi:

*»Naloge so se od mojih začetkov pred 25 leti zelo spremenile, tudi namnožile, nihče pa se ne vpraša, kako to zmoremo v praksi.«*

*»Vse novosti, ki se jih v šoli vpelje, se dodeli svetovalni službi, svetovalna služba kot koordinator sodeluje pri raznovrstnih dejavnostih.«*

*»Veliko je dela, ki ni posebej določeno, kdo na šoli ga opravlja, pa smo to po navadi svetovalni delavci ...«*

*»V svetovalno službo se zateka vedno več otrok s specifičnimi težavami, kar lahko pomeni, da se kakšen dan ukvarjamo samo s temi otroki.«*

*»Pri delu ŠSD je odločilnega pomena vodstvo šole, ki se avtonomno odloča tudi o tem, kaj bo delala ŠSD.«*

*»Izziv je delo z učitelji (prevzemanje odgovornosti za delo). Vsi učitelji bi se morali neprestano izobraževati, se učiti (spreminjati), saj naj bi dijake pripravljali na življenje (ki se bliskovito spreminja) ...«*

*»Problem je tudi to, da ne moreš v razred/oddelek, ko bi bilo to časovno najbolj ugodno in čakaš na suplence (in to včasih traja; zamudiš najugodnejši čas za obravnavo tematike).«*

*»Veliko preveč vmešavanja staršev v delo šole.«*

Kot že pri opisovanju opaženih sprememb v delovanju svetovalne službe (zgoraj), so svetovalni delavci tu ponovno izpostavili, da imajo vsako leto več dela in nalog, ki so zelo raznolike in razpršene. Nekateri opozarjajo, da je delo svetovalne službe postalo »gašenje požarov« (prim. Javrh, 2014). Več je dela s papirji, zapisi uradnih zaznamkov in zapisnikov, ukvarjanja z dokumentacijo ter koordinacijo, zmanjka pa časa za neposredno delo z učenci oz. dijaki, učitelji itd. Nekaterim svetovalnim delavcem zmanjkuje časa za preventivno delo, delo v oddelkih, skupinah, za študij literature, dodatno izobraževanje in (samo)evalvacijo dela. Zgovoren je zapis ene od svetovalnih delavk: »Zmanjkuje časa in volje za evalvacijo lastnega dela, ko pa nam mogoče kdaj uspe, se pa vprašamo, ali je to še svetovalno delo?«. Pri odločanju, katere naloge bo opravljala svetovalna služba, ima po mnenju nekaterih svetovalnih delavcev pomembno vlogo vodstvo šole oz. ravnatelj. Ta po eni strani svetovalne delavce podpira v strokovnem, razvojno-svetovalnem delu, po drugi strani pa jim lahko nalaga tudi naloge, ki ne sodijo na njihovo področje dela. Nekateri izpostavljajo, da je svetovalna služba skupaj z vodstvom šole pomemben člen pri oblikovanju ugleda šole, izpostavljajo npr. njihovo vlogo pri promociji šole, zato bi se moralo razmisliti tudi o vidnejši vlogi svetovalne službe pri vprašanih vodenja šole. O tem vidiku podrobneje piše Resman (2018), in sicer poudarja, da premik svetovalnega dela od individualne k sistemski orientaciji odpira možnosti, da se svetovalna služba skupaj z ravnateljem postavi na čelo, ko se šola sooča s katerim koli vidikom kakovosti pedagoškega dela. Resman pri tem še posebej izpostavi vlogo strokovnega profila pedagoga (prav tam).

Sicer pa svetovalni delavci v svojih sklepnih mnenjih ponovno poročajo o veliko obsežnejšem in zahtevnejšem delu z vedno bolj raznoliko populacijo učencev in

dijakov. Obsežnejše in bolj zahtevno pa postaja tudi delo s starši in družinami, ki vse pogosteje prihajajo v šolo, tudi po podporo in svetovalno pomoč; po mnenju nekaterih svetovalnih delavcev je vmešavanja staršev v delo šole veliko preveč (prim. Ule, 2015). Nenazadnje nekateri svetovalni delavci poročajo, da je poseben izziv delo in sodelovanje z učitelji, s čimer je povezano tudi vprašanje, kako priti do ur za (preventivno) delo v oddelkih.

Tretji sklop pa se nanaša na **predloge za spremembe v delovanju šolske svetovalne službe**, ki jih je v zapisih podalo več kot polovica svetovalnih delavcev. V ta sklop sodijo: spremembe normativov; sistemska ureditev delovnega mesta; profili in interdisciplinarni timi; posodobitev Programskih smernic; posodobitev konceptov dela z učenci/dijaki s posebnimi potrebami in nadarjenimi; (pre)obremenjenost in strokovna podpora; dodatna izobraževanja in usposabljanja; prepoznavnost službe. Za osvetlitev sklopa podajamo nekaj najbolj nazornih zapisov:

*»Normativi za svetovalno delo so zastareli in bi se morali konkretno spremeniti in upoštevati nastale spremembe ...«*

*»Želela bi, da se status svetovalnega delavca uredi (delovne naloge, delovni čas, ovrednoti dodatno delo). V primerjavi z ostalimi zaposlenimi v šolstvu le svetovalni delavci nimamo konkretno opredeljenih delovnih nalog, delovnega časa ... in smo prepuščeni dogovarjanju z ravnatelji.«*

*»Zmanjšati (nepotrebno) administracijo; preveč birokratskega dela z omejevanjem in z upoštevanjem množice (pogosto neživiljenjskih in izključujočih) predpisov in pravilnikov.«*

*»Manj papirjev, več pogleda iz oči v oči; več zaupanja, da delamo dobro, humano.«*

*»Več profiliranosti posameznih svetovalnih delavcev in tako odpiranje možnosti za zaposlovanje timov tudi na manjših šolah: edino interdisciplinarno sodelovanje v timu lahko dviguje kvaliteto opravljenega, sicer pristajamo na drobnjakarstvo ali pa zavestno zanemarjamo nekatera področja.«*

*»Verjetno je čas, da bi se delo svetovalnih služb na novo opredelilo ...«*

*»Urediti delo z OPP – odločbe, profile, koncept dela, DSP ...«*

*»Učenci in njihovi starši imajo podporo zunanjih institucij, kaj pa mi? Po takem 'umirjanju' sem psihično in fizično izčrpana in bi potrebovala 'svetovalca' zase.«*

*»Bistveno več kvalitetnih izobraževanj bi moralo biti obveznih in brezplačnih za svetovalne službe (da se odločiš in greš; da dobiš dovoljenje vodstva šole; problem visokih kotizacij).«*

*»Promocija in jasna razmejitev profilov pri ravnateljih, vodstvu šol. ... Z našimi smernicami za svetovalno delo bi morali biti seznanjeni vsi ravnatelji ...«*

Predlogi in pobude svetovalnih delavcev glede sprememb organizacijskih vidikov ter pogojev dela, ki jih v večini izpostavljajo svetovalni delavci v pričujoči raziskavi, so znane; nanje svetovalni delavci opozarjajo že vrsto let (prim. Bezić, 2008; Vogrinc in Krek, 2012). Gre za: spremembe veljavnih normativov; sistemske ureditve delovnega mesta in bolj natančno opredeljene naloge svetovalne službe; razbremenitev glede administrativnega dela; vključitev ur za delo svetovalnega delavca z učenci in dijaki v program šole (tako za svetovalno delo z učenci kot za delo v oddelkih, za preventivno delo, poklicno/karierno orientacijo itd.). Prav tako svetovalni delavci že vrsto let izpostavljajo potrebe po strokovni podpori (superviziji) in več možnostih za nadaljnje strokovno izpopolnjevanje.

Tudi na zadnjem srečanju oz. konferenci šolskih svetovalnih delavcev so ti ponovno opozorili na temeljne dileme in vprašanja o delovanju in nalogah svetovalne službe, hkrati pa predlagali konkretne rešitve na tem področju. V zaključkih konference (Bezić, 2018, 35; gl. tudi Gregorčič Mrvar idr., 2019) so izpostavili, da je treba na nivoju sistema presoditi o ustreznosti veljavnih normativov za zaposlovanje svetovalnih delavcev, glede na vse sistemske spremembe zadnjih dvajsetih let, in v konstruktivnem dialogu bolje uskladiti pričakovanja različnih deležnikov. V tem kontekstu je treba tudi proučiti, na kakšen način bi za močnejšo razvojno-preventivno naravnost in interdisciplinarnost pri delu svetovalne službe lahko bolje poskrbeli že na sistemskem nivoju (prav tam), hkrati pa je med vsemi deležniki pomembno promovirati stališče, da so v skladu s Programskimi smernicami svetovalni delavci strokovno avtonomni pri načrtovanju svojega dela in izbiri prioritetenih nalog ter metod svojega dela (prav tam). Na podlagi izsledkov pričujoče raziskave bi poudarili, da je to pomembno predvsem pri vodstvih šol in ravnateljih. Tem je treba predstaviti Programske smernice, neprestano pa si je treba prizadevati za prepoznavnost svetovalne službe, specifičnosti njihovega dela in posameznih strokovnih profilov tako pri strokovnih delavcih v kot zunaj šole. Pri tem svetovalni delavci pričakujejo tudi podporo zunanjih strokovnih institucij, npr. Zavoda RS za šolstvo in matičnih fakultet.

Glede na izjave svetovalnih delavcev v pričujoči raziskavi bi ponovno posebej poudarili sklep s konference svetovalnih delavcev (Bezić, 2018), da je treba ravnatelje

spodbuditi, naj podprejo svetovalne delavce v prizadevanjih, da ti ne bi opravljali upravno-administrativnih nalog šole na račun svojih strokovnih nalog. Nasploh pa bi bilo prav presoditi tudi o upravičenosti nekaterih upravno-administrativnih nalog šol in če bi bile vse prepoznane kot potrebne in utemeljene, morda tudi o zaposlovanju dodatnih upravno-administrativnih kadrov (prav tam, 36). Nenazadnje pa tudi, da je treba omogočiti delovanje supervizijskih in intervizijskih skupin za svetovalne delavce ter njihovo usposabljanje tudi za intervizijsko delo v okviru lastnih šol (prav tam, 35; prim. Ažman, 2008). Pri načrtovanju programov stalnega strokovnega izobraževanja je treba upoštevati aktualne izobraževalne potrebe svetovalnih delavcev (prav tam).

Pri oblikovanju nadaljnjega razvoja šolske svetovalne službe je treba ob zgoraj omenjenih vidikih natančno razmisliti tudi o strokovno-vsebinskih posodobitvah različnih konceptov, na kar prav tako opozarjajo nekateri svetovalni delavci, npr. posodobitvah Programskih smernic in konceptov dela z učenci s posebnimi potrebami ter nadarjenimi. Že v zaključkih omenjene konference je izpostavljeno, da je treba Programske smernice celovito ovrednotiti z vidika njihove skladnosti z drugimi koncepti, novimi sistemskimi rešitvami, zakoni oz. podzakonskimi akti, ki so doživeli večje spremembe od časa, ko so bile smernice sprejete (Bezić, 2018; prim. Gregorčič Mrvar in Resman, 2019). To vprašanje pa je povezano z oblikovanjem jasnih vzgojno-teoretskih rešitev na področju vzgoje in izobraževanja, katerih del so tudi dejavnosti in področja dela šolske svetovalne službe. Kot smo opozorili že na konferenci svetovalnih delavcev (Bezić, 2018, 35), mora pri delu svetovalnih delavcev v ospredju ostati pedagoško-razvojna, z etičnimi teorijami podprta naravnost in usmeritev, četudi pravno razumevanje vedno bolj prežema tudi odnosno raven urejanja medsebojnih razmerij na vseh področjih vzgoje in izobraževanja; pravni diskurz ne sme preglasiti strokovne etike in odgovornosti.

## 5.2 Šolski svetovalni delavci in ravnateljji

*»Stalno smo v kontaktu, se podpiramo in si tudi povemo, kaj je prav in kaj ne.«*

### 5.2.1 Ocene medsebojnega sodelovanja

Najprej nas je zanimala splošna ocena medsebojnega sodelovanja med šolskimi svetovalnimi delavci in ravnateljji šol. Za kakovostno delo na šoli je namreč bistvenega pomena, kako vrednotijo medsebojno sodelovanje, na kakšen način se dogovorijo o delitvi dela in obveznosti, katere odgovornosti prevzame svetovalni delavec in katere ravnateljji.

Tabela 5.17: *Splošna ocena ravnateljev in šolskih svetovalnih delavcev o medsebojnem sodelovanju*

Vloga v šoli	Kako na splošno ocenjujete vaše sodelovanje s šolsko svetovalno službo/z ravnateljem?					skupaj	
	zelo dobro	dobro	niti dobro niti slabo	slabo	zelo slabo		
ravnatelj	f	168	69	9	3	0	249
	f %	67,5	27,7	3,6	1,2	0,0	100,0
svetovalni delavci	f	153	99	36	6	5	299
	f %	51,2	33,1	12,0	2,0	1,7	100,0
skupaj	f	321	168	45	9	5	548
	f %	58,6	30,7	8,2	1,6	0,9	100,0

$$\chi^2 = 26,817 \text{ (} g = 4; \alpha = ,000 \text{)}$$

Kot kaže rezultat hi-kvadrat preizkusa, je razlika v splošni oceni sodelovanja med ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci statistično pomembna ( $\alpha = ,000$ ). Po podatkih v zgornji tabeli sta več kot dve tretjini ravnateljev (67,5 %) ocenili sodelovanje s šolsko svetovalno službo kot zelo dobro, medtem ko je le dobra polovica šolskih svetovalnih delavcev sodelovanju z ravnatelji namenila najvišjo oceno. Podatki tudi kažejo, da je razmeroma visok delež (12 %) šolskih svetovalnih delavcev sodelovanje med njimi in ravnatelji ocenilo z niti dobro niti slabo. Kot slabo ali zelo slabo je medsebojno sodelovanje ocenilo le nekaj ravnateljev in svetovalnih delavcev.

Na osnovi rezultatov lahko sklepamo, da so ravnatelji bolj zadovoljni s sodelovanjem s šolsko svetovalno službo kot obratno. Taki rezultati so pravzaprav pričakovani. Razlago za takšne ocene lahko iščemo tudi v naravi dela svetovalne službe. Kot smo razpravljali v prvem delu o nalogah svetovalne službe, vidimo, da so te le splošno opredeljene, zdi pa se, da vsak svetovalni delavec išče svoj način dela in svojo pot pri delu. Kot ugotavlja Bečaj (1999a), taka situacija spodbuja sodelovanje med vodstvenimi in svetovalnimi delavci predvsem na tistih področjih, ki so pomembna za prve (prav tam, 339).

Med osnovnošolskimi in srednješolskimi ravnatelji v splošni oceni sodelovanja s šolsko svetovalno službo ni statistično pomembnih razlik. V nekoliko večji meri ga kot zelo dobro ocenjujejo ravnatelji iz osnovnih šol, nekoliko večji pa je delež srednješolskih ravnateljev, ki sodelovanja s šolsko svetovalno službo ne ocenjujejo niti kot dobro niti kot slabo. Podobno kot pri ravnateljih, tudi med osnovnošolskimi in srednješolskimi svetovalnimi delavci v splošni oceni sodelovanja z ravnateljem ni statistično pomembnih razlik.

V nadaljevanju nas je zanimalo, kako ravnatelji in šolski svetovalni delavci ocenjujejo bolj specifične vidike medsebojnega sodelovanja. V ta namen smo oblikovali šest trditvev, do katerih so se udeleženci raziskave opredeljevali na 5-stopenjski lestvici stališč Likertovega tipa. Rezultati so prikazani v spodnji tabeli.

Tabela 5.18: *Ocena ravnateljev in šolskih svetovalnih delavcev o posameznih vidikih medsebojnega sodelovanja*

Trditve o sodelovanju med ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci*	vloga v šoli	n	M	SD	t-test** α
S svetovalnimi delavci/ravnateljem na splošno dobro sodelujem.	ravnatelji	249	4,59	,56	5.079
	svetovalni delavci	297	4,30	,78	.000
Šolska svetovalna služba/ravnatelj mi je pomembna opora pri uresničevanju načrtov mojega in šolskega dela.	ravnatelji	248	4,46	,75	6.937
	svetovalni delavci	296	3,94	1,01	.000
Včasih lahko šolski svetovalni delavci nekatere stvari naredijo tudi brez vednosti ravnatelja.	ravnatelji	248	3,97	,91	2.820
	svetovalni delavci	295	3,73	1,03	.005
Svetovalni službi pustim svobodo; pustim jim, da delajo, kot so si sami zamislili./Ravnatelj mi pusti svobodo; pusti mi, da delam, kot sem si sam zamislil.	ravnatelji	247	3,59	,87	3.571
	svetovalni delavci	296	3,86	,88	.000
Svetovalne delavce sprejemam/Ravnatelj me sprejema kot partnerje pri reševanju strokovnih vprašanj na šoli. O strokovnih stvareh se tudi posvetujem z njimi/posvetujejo z menoj.	ravnatelji	247	4,55	,54	8.745
	svetovalni delavci	296	3,98	,96	.000
Ravnatelj sprejema posamezne ukrepe, ki jih predlagajo svetovalni delavci.	ravnatelji	243	4,26	,53	6.303
	svetovalni delavci	293	3,90	,77	.000

\* Ravnatelji in šolski svetovalni delavci so strinjanje oz. nestrinjanje s trditvami izražali na 5-stopenjski lestvici: 1-se sploh ne strinjam, 2-se ne strinjam, 3-niti se ne strinjam niti se strinjam, 4-se strinjam in 5-se zelo strinjam.

\*\* V vseh primerih je bila vrednost Levenovega preizkusa o enakosti varianc statistično pomembna, zato smo uporabili aproksimativni t-test.

Ugotovili smo, da so razlike med skupinama v primeru vseh trditvev statistično pomembne, pri čemer ravnatelji izražajo v povprečju višjo stopnjo strinjanja z vsemi navedenimi trditvami, razen pri trditvi *Svetovalni službi pustim svobodo; pustim jim, da delajo, kot so si sami zamislili. oz. Ravnatelj mi pusti svobodo, pusti mi, da delam, kot sem si zamislil/a*, s katero se v povprečju bolj strinjajo šolski svetovalni delavci.

Če natančneje pogledamo podatke pri posameznih trditvah, vidimo, da so oboji najvišjo stopnjo strinjanja izrazili pri postavki *S svetovalnimi delavci/ravnateljem*

na splošno dobro sodelujem, kar je skladno s podatki v tabeli 5.17, ko so ravnatelji in svetovalni delavci podali zelo pozitivno splošno oceno medsebojnega sodelovanja.

Največje razlike v stopnji strinjanja med ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci najdemo pri dveh postavkah, in sicer *Delavci šolske svetovalne službe/ravnatelj so mi pomembna opora pri uresničevanju načrtov mojega in šolskega dela ter Svetovalne delavce sprejemam kot partnerje pri reševanju strokovnih vprašanj na šoli. O strokovnih stvareh se tudi posvetujem z njimi.* Gre pravzaprav za postavki, ki predstavljata temelj sodelovanja med ravnateljem in šolskim svetovalnim delavcem, saj govorita o tem, kako ocenjujejo oporo drug drugemu in kako se vidijo kot partnerji. Zanimivo je, da so ravnatelji tisti, ki vidijo v šolskem svetovalnem delavcu večjo oporo, kot jo vidijo šolski svetovalni delavci v ravnateljih, ravno tako ravnatelji v večji meri menijo, da vidijo šolske svetovalne delavce kot partnerje, kot to ocenjujejo šolski svetovalni delavci.

Pri postavki *Včasih lahko šolski svetovalni delavci nekatere stvari naredijo tudi brez vednosti ravnatelja* je bila stopnja strinjanja nekoliko nižja, vendar je povprečna vrednost še vedno zelo visoka (3,97 pri ravnateljih in 3,73 pri svetovalnih delavcih), na osnovi česar sklepamo na ustrezno vzpostavljeno zaupanje med ravnatelji in svetovalnimi delavci ter na visoko stopnjo avtonomije delovanja šolske svetovalne službe. Res pa je, da je pri tej trditvi razpršenost odgovorov tako med ravnatelji kot svetovalnimi delavci največja.

Zanimiv je tudi podatek, ki smo ga pridobili v raziskavi, in sicer da so svetovalni delavci izrazili nekoliko višje strinjanje s trditvijo *Ravnatelj mi pusti svobodo; pusti mi, da delam, kakor sem si zamislil/a*, kot ravnatelji pri trditvi *Svetovalni službi pustim svobodo; pustim jim, da delajo, kot so si sami zamislili.* Za delo svetovalnih delavcev je pomembno doživljanje svobode in avtonomije pri strokovnem delu; podobno je raziskava pred leti (Vršnik Perše idr., 2008b) pokazala, da večina svetovalnih delavcev iz osnovnih šol ocenjuje, da so relativno avtonomni pri izbiri svojih dejavnosti. Manjšina sodelujočih je menila, da nimajo vpliva na svoje strokovno delo (prav tam). Stališče ravnateljev v sedanji raziskavi je bolj dokaz njihovega zaupanja v strokovno delo svetovalnih delavcev. Svetovalnim delavcem pustijo svobodo, ker poznajo njihova stališča in vedo, da delajo dobro in v korist vseh na šoli, zato jim tudi zaupajo. Zaupanje pa je eden temeljnih dejavnikov, ki vplivajo na vzpostavljanje in vzdrževanje kakovostnih medosebnih odnosov (gl. Duslak in Geier, 2016; Finkelstein, 2009).

Ob tem bi poudarili še, da avtonomija svetovalnega delavca na šoli ni samo stvar normativnosti, ampak je v večji meri stvar uravnavanja njihovega sodelovanja,



odnosov in spoznanj. Ravnatelj bo moral avtonomijo včasih zaradi koristi šole in učencev kakšnemu svetovalnemu delavcu omejiti, ker je odgovoren za delo celotne šole. Če bi šolski svetovalni delavec samovoljno preizkušal svoje ideje in projekte na šoli, ne da bi zato imel dovoljenje, potem mu bo ravnatelj moral omejiti »avtonomijo«. Ni pa si treba delati utvar, da bodo vsi svetovalni delavci izrabili pravico do strokovne avtonomnosti. Nekateri svetovalni delavci se bodo raje prepustili ravnatelju in čakali na njihovo iniciativo za svoje delo. Avtonomija predstavlja za svetovalnega delavca namreč veliko strokovno odgovornost.

Preverili smo tudi, ali prihaja do razlik v mnenjih glede posameznih vidikov sodelovanja med svetovalnimi delavci in ravnatelji osnovnih ter srednjih šol. Razlike med njihovimi mnenji so zanemarljive in nobena se ni pokazala kot statistično pomembna.

Zanimale so nas tudi razlike med svetovalnimi delavci, ki delujejo na osnovnih, in tistimi, ki delujejo na srednjih šolah, glede njihovih stališč v zvezi s sodelovanjem z ravnateljem. Tudi v tem primeru so bili v mnenjih skladni, edino statistično pomembno razliko smo ugotovili pri trditvi *Ravnatelj sprejema posamezne ukrepe, ki jih predlagajo svetovalni delavci*, s katero so se nekoliko bolj strinjali svetovalni delavci iz osnovnih ( $M = 3,98$ ) kot iz srednjih šol ( $M = 3,75$ ); ( $t = 2,097$ ,  $g = 276$ ;  $\alpha = ,037$ ).

## 5.2.2 Oblike medsebojnega sodelovanja

Nadalje nas je zanimalo mnenje šolskih svetovalnih delavcev in ravnateljev o oblikah medsebojnega sodelovanja.

Kako ravnatelji in šolski svetovalni delavci ocenjujejo oblike medsebojnega sodelovanja, kažejo podatki v tabeli 5.19. Pri vseh petih navedenih postavkah o oblikah medsebojnega sodelovanja so razlike med skupinama v ocenah statistično pomembne. Prve tri postavke v tabeli statistično pomembno višje ocenjujejo ravnatelji, pri zadnjih dveh je slika obratna.

Če pogledamo posamezne trditve, v katerih smo poskušali zajeti različne oblike sodelovanja, vidimo, da je pri postavkah *S svetovalno službo imam redne sestanke zaradi posvetovanja o opravljenem delu in delu, ki nas čaka* in *Ko se dobimo s svetovalno službo, skupaj ugotovimo, kaj bo treba narediti, skupaj naredimo načrt, kako se dela lotiti, in si delo tudi razdelimo* razlika med ocenami ravnateljev in ocenami šolskih svetovalnih delavcev, v kolikšni meri trditev drži, kar velika. Ravnatelji statistično pomembno višje ocenjujejo, da imajo redne sestanke, kjer se s svetovalnimi delavci

Tabela 5.19: Ocena ravnateljev in šolskih svetovalnih delavcev o oblikah medsebojnega sodelovanja

Trditve o oblikah sodelovanja*	vloga v šoli	n	M	SD	t-test** α
S svetovalno službo/z ravnateljem imam redne sestanke zaradi posvetovanja o opravljenem delu in delu, ki nas čaka.	ravnatelji	248	4,25	,85	6.532
	svetovalni delavci	299	3,66	1,24	.000
S svetovalno službo/z ravnateljem se pogosto srečujem tudi mimo dogovorjenih rednih sestankov.	ravnatelji	245	4,47	,58	6.124
	svetovalni delavci	297	4,06	,96	.000
Ko se dobimo s svetovalno službo/z ravnateljem, skupaj ugotovimo, kaj bo treba narediti, skupaj naredimo načrt, kako se dela lotiti, in si delo tudi razdelimo.	ravnatelji	246	4,19	,68	7.775
	svetovalni delavci	297	3,60	1,07	.000
Načrt o tem, kaj in kako bi bilo treba nekaj narediti na šoli, pripravi ravnatelj. Ravnatelj tudi odloči, kaj bo kdo naredil.	ravnatelji	247	2,45	,89	7.235
	svetovalni delavci	298	3,03	,98	.000
S svetovalno službo/ravnateljem sodelujem predvsem v okviru kolegijev – skupaj z direktorjem, ravnatelji, pomočniki ...	ravnatelji	238	2,04	,91	3.688
	svetovalni delavci	285	2,37	1,14	.000

\* Ravnatelji in šolski svetovalni delavci so se do trditev opredeljevali na lestvici 1-spolh ne drži, 2-ne drži, 3-niti ne drži niti drži, 4-drži in 5-zelo drži.

\*\* V vseh primerih (razen pri trditvi *Načrt o tem, kaj in kako bi bilo treba nekaj narediti na šoli, pripravi ravnatelj. Ravnatelj tudi odloči, kaj bo kdo naredil*) je bila vrednost Levenovega preizkusa o enakosti varianc statistično pomembna, zato smo uporabili aproksimativni t-test.

pogovorijo o opravljenem delu in načrtujejo nadaljnje delovanje, prav tako v večji meri menijo, da si s šolsko svetovalno službo delo tudi razdelijo.

Najvišje je bila s strani obeh skupin ocenjena postavka *S svetovalno službo se pogosto srečujem tudi mimo dogovorjenih rednih sestankov*, kar je pričakovano, saj odraža naravo dela v šoli, ko se je treba dnevno odzivati na različne situacije, za učinkovito reševanje nastalih situacij pa je ključno sodelovanje, ko se vsi akterji hitro vključijo in prispevajo svoj delež. Da se ne srečujejo samo v okviru dogovorjenih terminov, kažejo tudi podatki pri trditvi *S svetovalno službo sodelujem predvsem v okviru kolegijev – skupaj z direktorjem, ravnatelji, pomočniki ...*, kjer obe skupini v visokem deležu ocenjujeta, da trditev sploh ne drži oz. ne drži. Ta podatek je pomemben, saj se je v eni od raziskav pokazalo, da so bila pogostejša srečanja med svetovalnim delavcem in ravnateljem povezana z višjo oceno kakovosti njunega odnosa; za učinkovitost teh srečanj pa ni bilo nujno, da so bila le-ta formalno organizirana (Duslak in Geier, 2016).

Zanimivo je, da so šolski svetovalni delavci v primerjavi z ravnatelji izrazili več podpore trditvi *Načrt o tem, kaj in kako bi bilo treba nekaj narediti na šoli, pripravi ravnatelj. Ravnatelj tudi odloči, kaj bo kdo naredil*. Sklepali bi, da šolski svetovalni delavci ravnatelja vidijo kot 'prvega med enakimi', ki odloča o tem, kaj se bo na šoli naredilo in kdo bo to naredil, medtem ko se ravnatelji sami v tej vlogi ne vidijo v tako visoki meri. Morda pri ravnateljih prevladujejo odgovori, ki v večji meri podpirajo participatorno vodenje (prim. Dolgan, 2012), medtem ko morda v praksi svetovalni delavci tega ne prepoznavajo v tolikšni meri. Tudi na tem področju gre za vprašanje avtonomije ravnatelja in svetovalnega delavca. V teoriji smo izpostavljali pomembnost medsebojnega načrtovanja, spremljanja in evalvacije programa, kjer sta ravnatelj in svetovalni delavec partnerja, sodelavca in kjer je pomembna participacija obeh.

Pri preverjanju razlik med osnovnošolskimi in srednješolskimi ravnatelji glede ocene načinov in oblik sodelovanja s šolskimi svetovalnimi delavci smo ugotovili, da so ocenjevali zelo podobno, zato se nobena razlika ni pokazala kot statistično pomembna.

Zanimale so nas tudi razlike med svetovalnimi delavci, ki delujejo na osnovnih, in tistimi, ki delujejo na srednjih šolah glede njihovih ocen načinov in oblik sodelovanja z ravnateljem. Razen v dveh postavkah so bile njihove ocene skladne. Statistično pomembne razlike smo ugotovili pri trditvi *Z ravnateljem imam redne sestanke zaradi posvetovanja o opravljenem delu in delu, ki nas čaka* ( $M = 3,79$  :  $M = 3,26$ ;  $t = 2,842$ ,  $g = 95,877$ ;  $\alpha = ,005$ ) in *Z ravnateljem se pogosto srečujem tudi mimo dogovorjenih rednih sestankov* ( $M = 4,12$  :  $M = 3,85$ ;  $t = 2,011$ ,  $g = 280$ ;  $\alpha = ,045$ ). V obeh primerih so višjo stopnjo strinjanja izražali osnovnošolski svetovalni delavci.

### 5.2.3 Ovire v medsebojnem sodelovanju

Pri medsebojnem sodelovanju različnih partnerjev se vedno soočamo tudi z določenimi ovirami, ki lahko sodelujočim predstavljajo težavo ali izziv oz. priložnost za izboljšanje stanja. Zanimalo nas je, katere temeljne ovire prepoznavajo ravnatelji in šolski svetovalni delavci v medsebojnem sodelovanju.

Na vprašanje, kaj ovira sodelovanje med šolskimi svetovalnimi delavci in ravnatelji, smo dobili pri ocenah posameznih ovir odgovore, ki so v obeh skupinah zelo podobni, zato pri večini postavk nismo potrdili statistično pomembnih razlik, razen pri postavki *Slaba komunikacija*. Večji delež ravnateljev (69,5 %) kot šolskih svetovalnih delavcev (57,9 %) ocenjuje, da jih slaba komunikacija sploh ne ovira pri

Tabela 5.20: *Pogledi ravnateljev in šolskih svetovalnih delavcev na ovire pri medsebojnem sodelovanju*

Pogledi ravnateljev in šolskih svetovalnih delavcev na ovire pri sodelovanju			Ocene posameznih trditvev					$\chi^2$ -test $\alpha$
			ne ovira	malo ovira	ovira	zelo ovira	n	
pomanjkljivo poznavanje dela in nalog drug drugega	ravnatelj	f	109	67	30	7	213	6,890 ,075
		f %	51,2	31,5	14,1	3,3	100,0	
	svetovalni delavci	f	112	98	36	20	266	
		f %	42,1	36,8	13,5	7,5	100,0	
preobremenjenost z delom s strani obeh	ravnatelj	f	22	50	70	71	213	5,165 ,160
		f %	10,3	23,5	32,9	33,3	100,0	
	svetovalni delavci	f	41	70	87	68	266	
		f %	15,4	26,3	32,7	25,6	100,0	
slaba komunikacija	ravnatelj	f	148	32	21	12	213	9,058 ,029
		f %	69,5	15,0	9,9	5,6	100,0	
	svetovalni delavci	f	154	68	26	18	266	
		f %	57,9	25,6	9,8	6,8	100,0	
slabe izkušnje z medsebojnim sodelovanjem	ravnatelj	f	159	29	15	10	213	2,301 ,531
		f %	74,6	13,6	7,0	4,7	100,0	
	svetovalni delavci	f	196	45	12	13	266	
		f %	73,7	16,9	4,5	4,9	100,0	
različnost v pričakovanjih glede medsebojnega sodelovanja	ravnatelj	f	117	56	29	11	213	2,626 ,453
		f %	54,9	26,3	13,6	5,2	100,0	
	svetovalni delavci	f	134	84	30	18	266	
		f %	50,4	31,6	11,3	6,8	100,0	
različnost v strokovnih pogledih na delo v razredu in pri delu z učenci/dijaki	ravnatelj	f	109	66	31	7	213	7,078 ,069
		f %	51,2	31,0	14,6	3,3	100,0	
	svetovalni delavci	f	127	87	29	23	266	
		f %	47,7	32,7	10,9	8,6	100,0	

sodelovanju. Podatki nadalje kažejo, da oboji, tako ravnatelji kot šolski svetovalni delavci, ocenjujejo, da jih najbolj ovira preobremenjenost z delom na strani obeh (tako meni dve tretjini vprašanih ravnateljev in dobrih 58 % šolskih svetovalnih delavcev), pri ostalih postavkah pa so večinoma mnenja, da ne predstavljajo ovir oz. da malo ovirajo medsebojno sodelovanje.

Slabo komunikacijo in slabe izkušnje s sodelovanjem kot oviro navaja okoli 15 % ravnateljev in nekoliko večji delež svetovalnih delavcev (dobrih 16 % ocenjuje kot oviro slabo komunikacijo, slabih 10 % vidi oviro v slabih izkušnjah z dosedanjim sodelovanjem).

Izpostavi velja tudi podatek, da več kot petina (21 %) svetovalnih delavcev vidi ovire v slabem poznavanju dela in nalog drug drugega, iz česar bi lahko sklepali, da šolski svetovalni delavci menijo, da ravnatelji slabo poznajo njihovo delo ali pa sami slabo poznajo delo ravnatelja (prim. Vršnik Perše idr., 2008b). Tudi dobrih 17 %

ravnateljev meni, da oviro za sodelovanje predstavlja slabo medsebojno poznavanje dela in nalog. Odgovori niso presenetljivi. Preobremenjenost z delom oz. pomanjkanje časa za več in boljše sodelovanje kažejo tudi druge raziskave (npr. Finkelstein, 2009). Kljub temu je za kakovostno medsebojno sodelovanje potrebno dogovarjanje, vzpostavljanje sodelovanja ter pogovor o nalogah, ki jih bosta opravila ravnatelj in svetovalni delavec. Sodelovalna šolska kultura se pogosto začne oblikovati že na ravni ravnateljevega sodelovanja z najožjimi sodelavci. Le-ta vključuje skupno dogovarjanje, participacijo, delitev odgovornosti in skupno načrtovanje vizije, ciljev in dejavnosti, ki jih bodo pripeljale do ciljev. Poznavanje nalog in odgovornosti drug drugega je morda prvi korak na poti kakovostnega dela (prim. Dahir idr., 2011,

Tabela 5.21: *Pogledi ravnateljev osnovnih in srednjih šol na ovire pri medsebojnem sodelovanju*

Ocene ravnateljev osnovnih in srednjih šol na ovire pri sodelovanju			Ocene posameznih trditvev					$\chi^2$ -test $\alpha$
			ne ovira	malo ovira	ovira	zelo ovira	n	
pomanjkljivo poznavanje dela in nalog drug drugega	ravnatelj OŠ	f	94	62	27	7	190	1,363 ,714
		f %	49,5	32,6	14,2	3,7	100,0	
	ravnatelj SŠ	f	24	10	6	2	42	
		f %	57,1	23,8	14,3	4,8	100,0	
preobremenjenost z delom s strani obeh	ravnatelj OŠ	f	21	47	63	67	198	,508 ,917
		f %	10,6	23,7	31,8	33,8	100,0	
	ravnatelj SŠ	f	4	9	16	14	43	
		f %	9,3	20,9	37,2	32,6	100,0	
slaba komunikacija	ravnatelj OŠ	f	132	32	14	16	194	9,201* ,027
		f %	68,0	16,5	7,2	8,2	100,0	
	ravnatelj SŠ	f	28	7	7	0	42	
		f %	66,7	16,7	16,7	0,0	100,0	
slabe izkušnje z medsebojnim sodelovanjem	ravnatelj OŠ	f	142	25	12	12	191	5,554* ,135
		f %	74,3	13,1	6,3	6,3	100,0	
	ravnatelj SŠ	f	32	7	4	0	43	
		f %	74,4	16,3	9,3	0,0	100,0	
različnost v pričakovanih glede medsebojnega sodelovanja	ravnatelj OŠ	f	101	53	24	14	192	1,859 ,602
		f %	52,6	27,6	12,5	7,3	100,0	
	ravnatelj SŠ	f	24	11	7	1	43	
		f %	55,8	25,6	16,3	2,3	100,0	
različnost v strokovnih pogledih na delo v razredu in pri delu z učenci/dijaki	ravnatelj OŠ	f	94	63	26	11	194	2,357 ,502
		f %	48,5	32,5	13,4	5,7	100,0	
	ravnatelj SŠ	f	24	10	7	1	42	
		f %	57,1	23,8	16,7	2,4	100,0	

\* V primerih, označenih z zvezdico\*, smo uporabili Kullbackov preizkus, ker pogoji za  $\chi^2$ -preizkus niso bili izpolnjeni.

v Duslak in Geier, 2016; Edwards idr., 2014) in profesionalnega razvoja tako ravnatelja kot svetovalnega delavca.

Ko smo primerjali odgovore glede ovir za medsebojno sodelovanje s svetovalnimi delavci med ravnateljmi osnovnih in srednjih šol (tabela 5.21), se le-ti pri večini postavk niso razlikovali. Statistično pomembno vrednost ( $\alpha = ,027$ ) smo ugotovili le pri postavki '*slaba komunikacija*', kjer dobrih 8 % vprašanih osnovnošolskih ravnateljev trdi, da je to dejavnik, ki zelo ovira sodelovanje s šolsko svetovalno službo, dobrih 16 % ravnateljev srednjih šol pa je izbralo odgovor 'ovira', medtem ko je ta odgovor izbralo 7,2 % ravnateljev osnovnih šol.

Svetovalni delavci, ki delujejo v osnovnih in srednjih šolah, ocenjujejo ovire pri njihovem sodelovanju z ravnateljmi zelo podobno. Med skupinama nismo našli statistično pomembnih razlik.

#### 5.2.4 Sklep

Svetovalni delavec je pomemben sogovornik in sodelavec ravnatelju na področju pedagoškega vodenja šole ter temeljne skrbi za ustrezno kulturo in klimo šole, podpore učiteljem in učencem ter vseh, ki vstopajo v šolski prostor. Pri uveljavljanju in uresničevanju številnih priporočil za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo je vloga svetovalnega delavca nenadomestljiva tako pri načrtovanju kot izvajanju in evalvaciji dela. Predvidevamo, da na teh področjih osnovnošolski in srednješolski ravnateljji prepoznavajo pomembnost dela svetovalne službe, kar se odraža v njihovem izkazanem zadovoljstvu glede sodelovanja s šolsko svetovalno službo in zaupanju v njihovo delo. Nekoliko manjše (a še vedno zelo visoko) zadovoljstvo glede sodelovanja z ravnateljmi kažejo odgovori svetovalnih delavcev. Pomembna je podpora vodstva šole svetovalnim delavcem na različnih področjih njihovega strokovnega delovanja. Ob vprašanju, katere so temeljne ovire v medsebojnem sodelovanju ravnateljev in svetovalnih delavcev, se tako kot temeljna ovira pokaže preobremenjenost z delom na strani obeh. V manjšem deležu pa izpostavljajo kot težavo pomanjkljivo poznavanje dela in nalog drug drugega, različnost v pričakovanjih glede medsebojnega sodelovanja ter različnost v strokovnih pogledih na delo v razredu in pri delu z učenci. Zavedanje teh ovir je pomembno izhodišče za oblikovanje kakovostnega timskega sodelovanja med ravnateljmi in svetovalnimi delavci, ki bo obema omogočalo optimalno doseganje skupnih ciljev in poklicni razvoj.

### 5.3 Pogledi šolskih svetovalnih delavcev in učiteljev na medsebojno sodelovanje: stanje in izzivi za vzpostavljanje partnerskega sodelovanja

*»Krepiti je potrebno zaupanje med učitelji in svetovalno službo.«*

Izhajamo iz predpostavke, da je za kakovostno delo in učenje vseh vpletenih v vzgojno-izobraževalni proces v osnovni in srednji šoli ter razvoj šole poleg samega sodelovanja med učitelji in učenci še posebej pomembno sodelovanje med svetovalnimi delavci in učitelji, kar je izpostavljeno tudi v Programskih smernicah tako za svetovalno službo v osnovnih kot srednjih šolah (Programske smernice ..., 2008a, 2008b). V Programskih smernicah za svetovalno službo v srednjih šolah je npr. izpostavljeno, da naj bi svetovalni delavci namenili približno 20–25 % časa svetovalnemu delu z učitelji (Programske smernice ..., 2008b). Pri tem je treba pri razporeditvi delovnih nalog svetovalne službe nameniti dovolj časa za skupno delo z učitelji, ne le za dejavnosti pomoči, temveč predvsem za razvojno-preventivne dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije skupnega dela in šole kot celote.

#### 5.3.1 Kakovost in oblike sodelovanja med šolskimi svetovalnimi delavci in učitelji

Svetovalni delavci morajo torej pomemben del svojih nalog opraviti v sodelovanju z učitelji, tako pri izvajanju pomoči učencem kot pri podpori učiteljem pri vzgojnem in izobraževalnem delu. Svetovalne delavce in učitelje smo povprašali o njihovem splošnem zadovoljstvu z medsebojnim sodelovanjem. Za učitelje se je vprašanje nanašalo na presojanje sodelovanja s svetovalnimi delavci, za svetovalne delavce pa na sodelovanje z učitelji. Na 5-stopenjski lestvici so lahko izbirali med odgovori zelo dobro, dobro, niti dobro niti slabo, slabo, zelo slabo. Zaradi nizkega števila odgovorov smo združili kategoriji »slabo« in »zelo slabo«.

V celotnem vzorcu učiteljev in svetovalnih delavcev prevladujeta odgovora »zelo dobro« in »dobro«. Ko pa pogledamo rezultate po skupinah anketirancev, so razlike med učitelji in šolskimi svetovalnimi delavci glede ocene sodelovanja med njimi statistično pomembne. Polovica učiteljev to sodelovanje ocenjuje kot zelo dobro, medtem ko je takšnih med šolskimi svetovalnimi delavci le slaba tretjina. Zato pa ti v skoraj 60 % to sodelovanje ocenjujejo kot dobro. Razlika je opazna tudi pri oceni, da je sodelovanje slabo oz. zelo slabo. Tako meni 19 (3,8 %) anketiranih učiteljev in le dva anketirana šolska svetovalna delavca. Učitelji so v večji meri zadovoljni s sodelovanjem s šolskimi svetovalnimi delavci, razen nekaj posameznih učiteljev. Visoke ocene zadovoljstva s sodelovanjem s svetovalnimi delavci pri učiteljih so se

Tabela 5.22: *Zadovoljstvo s sodelovanjem, kot ga izražajo učitelji in šolski svetovalni delavci*

		Kako na splošno ocenjujete vaše sodelovanje z učitelji/svetovalnimi delavci na šoli?				skupaj
		zelo dobro	dobro	niti dobro niti slabo	slabo oz. zelo slabo	
svetovalni delavci	f	92	172	22	2	288
	f %	31,9	59,7	7,6	0,7	100,0
učitelji	f	250	183	43	19	495
	f %	50,5	37,0	8,7	3,8	100,0
skupaj	f	342	355	65	21	783
	f %	43,7	45,3	8,3	2,7	100,0

( $\chi^2 = 42,000$ ,  $g = 3$ ;  $\alpha = ,000$ )

pokazale tudi že v predhodnih raziskavah, čeprav ne tako visoke kot v naši raziskavi. Valenčič Zuljan in sodelavci (2011) so npr. ugotovili, da je 73,1 % učiteljev ocenilo sodelovanje z šolsko svetovalno službo kot zelo dobro ali dobro. Svetovalni delavci pa glede na rezultate naše raziskave doživljajo nekoliko manjše zadovoljstvo kot učitelji. Vprašanje je, v čem je razlog za take razlike. Morda so pričakovanja šolskih svetovalnih delavcev nekoliko višja in bi si želeli večjo odzivnost učiteljev.

Zanimalo nas je tudi, ali se pojavljajo razlike med učitelji osnovnih in srednjih šol glede zadovoljstva s sodelovanjem s šolskimi svetovalnimi delavci. Učitelji osnovnih in srednjih šol se statistično pomembno razlikujejo v oceni sodelovanja s šolsko svetovalno službo. Učitelji iz srednjih šol ga v večjem deležu ocenjujejo kot zelo dobro (57,0 %), v manjšem deležu so neopredeljeni in nekoliko manj jih sodelovanje s šolskimi svetovalnimi delavci ocenjuje kot slabo ali zelo slabo. Najpogostejši odgovor je tudi med osnovnošolskimi učitelji, da je sodelovanje s šolskimi

Tabela 5.23: *Razlike med učitelji osnovnih in srednjih šol glede zadovoljstva s sodelovanjem s šolskimi svetovalnimi delavci*

		Ocena sodelovanja s šolsko svetovalno službo				skupaj
		zelo dobro	dobro	niti dobro niti slabo	slabo in zelo slabo	
učitelji v OŠ	f	110	102	26	11	249
	f %	44,2	41,0	10,4	4,4	100,0
učitelji v SŠ	f	139	81	16	8	244
	f %	57,0	33,2	6,6	3,3	100,0
skupaj	f	249	183	42	19	493
	f %	50,5	37,1	8,5	3,9	100,0

( $\chi^2 = 8,592$ ,  $g = 3$ ;  $\alpha = ,035$ )



svetovalnimi delavci zelo dobro, vendar je tudi neopredeljenih nekoliko več kot med srednješolskimi učitelji.

Poleg splošne ocene sodelovanja s šolskimi svetovalnimi delavci smo želeli dobiti bolj natančen vpogled v to, kako učitelji ocenjujejo obstoječe sodelovanje s šolskimi svetovalnimi delavci. Oblikovali smo nekaj trditev, ki kažejo na ne/zadovoljstvo učiteljev z delom šolskih svetovalnih delavcev in sodelovanjem z njimi, učitelji pa so na petstopenjski lestvici ocenjevali, v kolikšni meri se strinjajo z navedenimi trditvami, pri čemer je 1 pomenila, da se sploh ne strinjajo s trditvijo, in 5, da se povsem strinjajo s trditvijo.

Tabela 5.24: *Ocene sodelovanja s šolsko svetovalno službo in njihovega dela s strani učiteljev*

Ocene sodelovanja s šolsko svetovalno službo		sploh se ne strinjam	se ne strinjam	se mi ne strinjam niti ne strinjam	se strinjam	povsem se strinjam	skupaj	M	SD
Zadovoljen sem s sodelovanjem s svetovalnimi delavci na šoli.	f	15	16	51	216	193	491	4,13	,94
	f %	3,1	3,3	10,4	44,0	39,3	100,0		
Svetovalni delavci mi nalagajo dodatno delo, pri čemer mi pogosto niso v podporo.	f	124	181	107	51	13	476	2,26	1,05
	f %	26,1	38,0	22,5	10,7	2,7	100,0		
Mislím, da se svetovalni delavci preveč ukvarjajo s stvarmi, ki ne sodijo v njihovo delo.	f	113	185	101	49	28	476	2,36	1,13
	f %	23,7	38,9	21,2	10,3	5,9	100,0		
Na svetovalne delavce se ne obračam, ker mislim, da mi pri delu ne morejo biti v podporo.	f	194	196	51	28	11	480	1,89	,97
	f %	40,4	40,8	10,6	5,8	2,3	100,0		
Če se posvetuješ s svetovalnimi delavci, v nekem smislu dokazuješ, da ne obvladuješ predmeta in situacije v razredu.	f	265	161	30	18	4	478	1,61	,83
	f %	55,4	33,7	6,3	3,8	0,8	100,0		
Šolski svetovalni delavci so pri delu z učenci/dijaki na šoli na splošno uspešni.	f	5	27	92	253	87	464	3,84	,83
	f %	1,1	5,8	19,8	54,5	18,8	100,0		

Iz tabele 5.24 je razvidno, da se učitelji v povprečju najbolj strinjajo, da so zadovoljni s sodelovanjem s svetovalnimi delavci na šoli ( $M = 4,13$ ,  $SD = 0,94$ ). Prav

tako se strinjajo, da so šolski svetovalni delavci na splošno pri delu z učenci uspešni ( $M = 3,84$ ,  $SD = 0,83$ ). Po drugi strani se v povprečju ne strinjajo, da se svetovalni delavci preveč ukvarjajo s stvarmi, ki ne sodijo v njihovo delo ( $M = 2,36$ ,  $SD = 1,13$ ) in prav tako se ne strinjajo, da jim svetovalni delavci nalagajo dodatno delo, pri čemer jim pogosto niso v podporo ( $M = 2,26$ ,  $SD = 1,05$ ). Še posebej spodbudno je, da se v najmanjši meri strinjajo s trditvama, da se na svetovalne delavce ne obračajo, ker mislijo, da jim ne morejo biti v podporo ( $M = 1,89$ ,  $SD = 0,97$ ), ter da s posvetovanjem s svetovalnim delavcem dokazuješ, da ne obvladuješ predmeta in situacije v razredu ( $M = 1,61$ ,  $SD = 0,83$ ).

Ponovno nas je zanimalo, ali prihaja v ocenah strinjanja s trditvami o sodelovanju s šolskimi svetovalnimi delavci in njihovem delu do razlik med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji. Statistično pomembne razlike so se pokazale le pri dveh trditvah:

- *»zadovoljen sem s sodelovanjem s svetovalnimi delavci na šoli«* ( $|t| = 2,541$ ,  $g = 487$ ;  $\alpha = ,011$ ) in
- *»svetovalni delavci mi nalagajo dodatno delo, pri čemer mi pogosto niso v podporo«* ( $|t| = 2,755$ ,  $g = 472$ ;  $\alpha = ,006$ ).

Srednješolski učitelji so v primerjavi z osnovnošolskimi učitelji statistično bolj zadovoljni s sodelovanjem s svetovalnimi delavci ( $M = 4,24$ ,  $SD = 0,84$ ,  $n = 243$  :  $M = 4,03$ ,  $SD = 1,02$ ,  $n = 246$ ), kar se je pokazalo že pri splošni oceni sodelovanja. Poleg tega se srednješolski učitelji v povprečju še v nekoliko manjši meri kot osnovnošolski učitelji strinjajo, da jim svetovalni delavci nalagajo dodatno delo, ki jim ni v podporo ( $M = 2,13$ ,  $SD = 1,06$ ,  $n = 234$  :  $M = 2,39$ ,  $SD = 1,03$ ,  $n = 240$ ).

Odgovori učiteljev kažejo torej, da so zadovoljni z delom svetovalnih delavcev in da sodelovanja z njimi ne jemljejo kot znak za svojo neuspešnost in nekompetentnost. Vprašamo se lahko, kakšna je kakovost tega medsebojnega sodelovanja in ali gre za partnerstvo v pravem pomenu besede, kot ga npr. opredeljuje Sheridan s sodelavci (2002) – sodelovanje, pri katerem sooblikujejo in si delijo skupne cilje, skupaj načrtujejo in izvajajo aktivnosti, se učijo drug od drugega, participirajo po svojih najboljših močeh in si delijo odgovornost, ali pa to zadovoljstvo z delom svetovalnih delavcev bolj izhaja iz jasne medsebojne delitve nalog in odgovornosti za izvedbo teh nalog.

V nadaljevanju nas je torej zanimalo, v kolikšni meri učitelji presojujejo, da označujejo medsebojno sodelovanje s svetovalnimi delavci naslednje značilnosti: učitelji in svetovalni delavci se ob začetku leta dogovorijo o načinih sodelovanja, šolski svetovalni delavci se ukvarjajo s posameznimi učenci v oddelku in z oddelkom kot celoto, učitelji prepuščajo odločitve o delu z učenci ali oddelkom svetovalnim

delavcem, svetovalni delavci obveščajo učitelje o morebitnih dogovorih z učenci oz. njihovimi starši. Učitelji so odgovarjali na lestvici od 1 do 5, in sicer: 1 – sploh ne drži, 2 – ne drži, 3 – niti drži niti ne drži, 4 – drži, 5 – zelo drži.

Tabela 5.25: *Nekatere značilnosti sodelovanja s šolsko svetovalno službo po mnenju učiteljev*

Značilnosti sodelovanja s šolsko svetovalno službo		sploh ne drži	ne drži	niti drži niti ne drži	drži	zelo drži	skupaj	M	SD
S svetovalnim delavcem se že v začetku leta dogovorim, kakšno sodelovanje v povezavi z delom učencev/dijakov v oddelku bi želel.	f	49	55	130	202	53	489		
	f %	10,0	11,2	26,6	41,3	10,8	100,0	3,32	1,12
Svetovalni delavec se je v zadnjih letih ukvarjal s posameznimi učenci/dijaki iz oddelka, ki ga poučujem.	f	7	8	41	253	167	476		
	f %	1,5	1,7	8,6	53,2	35,1	100,0	4,19	,78
Svetovalni delavec je imel v zadnjih letih skupinske oblike dela z učenci/dijaki iz oddelka, ki ga poučujem.	f	45	78	86	180	86	475		
	f %	9,5	16,4	18,1	37,9	18,1	100,0	3,39	1,23
Svetovalnemu delavcu prepustim odločitev o tem, kako bo opravljal svetovalno delo s posameznimi učenci/dijaki ali celim razredom.	f	8	24	111	209	123	475		
	f %	1,7	5,1	23,4	44,0	25,9	100,0	3,87	,91
Svetovalni delavec me obvešča o tem, kar se dogovarja s posameznimi učenci/dijaki ali starši.	f	15	12	50	221	166	464		
	f %	3,2	2,6	10,8	47,6	35,8	100,0	4,10	,92

Kot lahko razberemo iz zgornje tabele, je največ učiteljev pritrdilo trditvi, da se je šolski svetovalni delavec v zadnjih letih največ ukvarjal s posameznimi učenci iz oddelka, ki ga učitelj poučuje, pri teh odgovorih so bili učitelji tudi najbolj enotni (SD = ,78). V veliki meri so se strinjali tudi s trditvijo, da jih svetovalni delavec obvešča o dogovorih s posameznimi učenci ali njihovimi starši. Podatek potrjuje prisotnost zavedanja pomembnosti medsebojne komunikacije med učitelji in svetovalnimi delavci na ravni dela s posameznimi učenci.

V najmanjšem deležu pa učitelji navajajo, da se glede sodelovanja v povezavi z delom učencev v oddelku s šolskim svetovalnim delavcem dogovorijo že ob začetku šolskega leta. Odgovor lahko nakazuje na težavo glede sistematičnosti in načrtnosti dela svetovalnega delavca v oddelku ter dogovarjanja o sodelovanju na ravni dela z oddelkom. Na to lahko opozarja tudi ugotovitev, da 25,9 % učiteljev odgovarja, da ne drži ali sploh ne drži, da bi svetovalni delavec izvajal skupinske oblike dela z učenci iz oddelka, ki ga učitelj poučuje. Dobra četrtnina učiteljev navaja tudi, da zelo drži, da svetovalnemu delavcu prepustijo odločitev o tem, kako bo opravljal svetovalno delo s posameznimi učenci ali celim oddelkom. Po eni strani nam to lahko govori o zaupanju učiteljev v strokovne kompetence svetovalnih delavcev, po drugi strani pa lahko pomeni nevarnost prepuščanja dela z oddelkom in posamezniki v celoti svetovalnim delavcem. Partnerski model sodelovanja predpostavlja medsebojno dogovarjanje in skupno delo vseh, ker izhaja iz odnosa vzajemnosti, enakovrednosti in enakopravnosti na temelju medsebojnega sodelovanja in posvetovanja. Resman npr. že leta 1997 opozarja, da je pomembno preseči pojmovanje o servisni službi svetovalnih delavcev, ki delujejo predvsem kurativno in tedaj, ko se pojavljajo določeni problemi na ravni posameznikov ali oddelčne skupnosti.

Tabela 5.26: *Razlike med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji glede presoje nekaterih značilnosti sodelovanja s šolsko svetovalno službo*

Ocena značilnosti sodelovanja s svetovalnimi delavci		n	M	SD	t-test $\alpha$
S svetovalnim delavcem se že v začetku leta dogovorim, kakšno sodelovanje v povezavi z delom učencev/dijakov v oddelku bi želel.	učitelji v OŠ	244	3,58	1,017	5,283 ,000
	učitelji v SŠ	243	3,05	1,168	
Svetovalni delavec se je v zadnjih letih ukvarjal s posameznimi učenci/dijaki iz oddelka, ki ga poučujem.	učitelji v OŠ	238	4,09	,827	-2,697 ,007
	učitelji v SŠ	236	4,28	,715	
Svetovalni delavec je imel v zadnjih letih skupinske oblike dela z učenci/dijaki iz oddelka, ki ga poučujem.	učitelji v OŠ	239	3,35	1,248	-,713 ,476
	učitelji v SŠ	234	3,43	1,196	
Svetovalnemu delavcu prepustim odločitev o tem, kako bo opravljal svetovalno delo s posameznimi učenci/dijaki ali celim razredom.	učitelji v OŠ	238	3,70	,937	-4,343* ,000
	učitelji v SŠ	235	4,06	,853	
Svetovalni delavec me obvešča o tem, kar se dogovarja s posameznimi učenci/dijaki ali starši.	učitelji v OŠ	233	4,06	,895	-1,041 ,298
	učitelji v SŠ	229	4,15	,931	

V primerih, označenih z zvezdico\*, je bila vrednost Levenovega preizkusa o enakosti varianc statistično pomembna, zato smo uporabili aproksimativni t-test.

Ponovno smo se vprašali, ali prihaja v ocenah navedenih trditev do razlik med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji. Pri ocenah sodelovanja, ki so jih podali osnovnošolski in srednješolski učitelji, se pokažejo statistično pomembne razlike pri treh trditvah. Trditev *S svetovalnim delavcem se že v začetku leta dogovorim, kakšno sodelovanje v povezavi z delom učencev/dijakov v oddelku bi želel v večji meri velja za osnovnošolske kot za srednješolske učitelje* ( $|t| = 5,283, g = 485; \alpha = ,000$ ). Učitelji iz SŠ pa ocenjujejo, da zanje bolj drži trditev *Svetovalni delavec se je v zadnjih letih ukvarjal s posameznimi učenci/dijaki iz oddelka, ki ga poučujem* ( $|t| = 2,697, g = 472; \alpha = ,007$ ). S trditvijo *Svetovalnemu delavcu prepustim odločitev o tem, kako bo opravljal svetovalno delo s posameznimi učenci/dijaki ali celim razredom* pa se prav tako statistično pomembno bolj strinjajo ( $|t| = 4,341, g = 471; \alpha = ,000$ ) učitelji iz SŠ kot učitelji iz OŠ.

Na osnovi rezultatov lahko sklepamo, da je načrtovanje sodelovanja med učitelji in svetovalnimi delavci ob začetku šolskega leta nekoliko bolj prisotno v osnovni šoli, v srednji šoli pa učitelji v večji meri prepoznavajo ukvarjanje svetovalnih delavcev s posamezniki iz oddelka ter v večji meri prepuščajo svetovalnemu delavcu odločitev o tem, kako bo opravljal svoje delo s posamezniki oz. oddelkom. Hkrati pa srednješolski učitelji pogosteje ocenijo, da so zelo zadovoljni s sodelovanjem s svetovalnimi delavci. To kaže na to, da je na srednjih šolah še v večji meri uveljavljeno predvsem kurativno delovanje svetovalnih delavcev. Izpostavlja se vprašanje bolj sistematičnega letnega načrtovanja skupnega dela z učenci med učitelji in svetovalnimi delavci, še zlasti v srednjih šolah, ter ozaveščanje srednješolskih učiteljev o vlogi in pomenu oddelčne skupnosti pri premoščanju težav in konfliktnih situacij.

Svetovalne delavce smo med drugim vprašali, kako je s pobudami za sodelovanje z učitelji (gl. tabela 5.27). Polovica (50,2 %) jih meni, da so oni tisti, ki pogosto podajo pobudo za sodelovanje; približno tretjina (32,3 %) jih ocenjuje, da vedno pristopijo k učiteljem, ko pri njih opazijo interes za sodelovanje, 56,8 % pa to naredi pogosto. Po drugi strani skoraj polovica (48,9 %) svetovalnih delavcev ocenjuje, da včasih pobudo za svetovanje prepustijo učiteljem in se odzovejo šele, ko učitelji pridejo do njih; le slaba tretjina (31,3 %) jih to naredi pogosto.

Da so na šolah večinoma vzpostavljeni osnovni pogoji za kakovostno medsebojno sodelovanje, kažejo ocene večine svetovalnih delavcev (tabela 5.27). 44 % svetovalnih delavcev ocenjuje, da nikoli nimajo občutka, da bi bilo učiteljem nerodno priti k njim na posvetovanje, ali pa se to zgodi le redko (37,7 %). Seveda bi veljalo o tem povprašati tudi učitelje. Največ svetovalnih delavcev (39 %) ima po drugi strani le

Tabela 5.27: Vir in pogostost dajanja pobud za sodelovanje med svetovalnimi delavci in učitelji po oceni svetovalnih delavcev

Vir in pogostost dajanja pobud za sodelovanje z učitelji		nikoli	redko	včasih	pogosto	vedno	skupaj
Pobuda je na moji strani. Vnaprej jih seznanjam z delom in ponujam možnost posvetovanja, oni pa to sprejmejo ali ne.	f f %	1 0,4	17 6,0	111 38,9	143 50,2	13 4,6	285 100,0
Ko sproti opazim, da kdo od učiteljev izrazi interes za sodelovanje, mu pridem naproti.	f f %	0 0,0	0 0,0	31 10,9	162 56,8	92 32,3	285 100,0
Pobudo za sodelovanje prepustim učiteljem. Posvetujem se z njimi, ko sami pridejo do mene.	f f %	2 0,7	44 15,5	139 48,9	89 31,3	10 3,5	284 100,0
Občutek imam, da je učiteljem nerodno priti k meni na posvetovanje.	f f %	125 44,0	107 37,7	42 14,8	9 3,2	1 0,4	284 100,0
Občutek imam, da je učiteljem moje prizadevanje za strokovno sodelovanje odveč, da ga ne cenijo.	f f %	104 37,5	108 39,0	52 18,8	12 4,3	1 0,4	277 100,0

redko občutek, da je učiteljem njihovo prizadevanje za strokovno sodelovanje odveč in da ga ne cenijo; 37,5 % pa jih pravi, da nikoli nimajo tega občutka. Ob tem jih skoraj petina (18,1 %) navaja, da imajo včasih tak občutek. V teh primerih bi bilo pomembno razjasniti medsebojna pričakovanja, naloga svetovalnega delavca pa je tudi, da predstavi učiteljem svoje delo in področja, kjer bi lahko sodelovala v prizadevanju za izboljšanje vzgojno-izobraževalnega dela.

Velika večina svetovalnih delavcev (87,9 %) tako ocenjuje, da učitelji najpogosteje sprejmejo strokovno sodelovanje in skupno prizadevanje pri reševanju situacije. Le 5 % svetovalnih delavcev ocenjuje, da se najpogosteje odzovejo, kot da jim nekaj vsiljujejo, trije (1,1 %) pa poročajo, da imajo občutek, da je učiteljem vseeno. 6 % svetovalnih delavcev pa je obrazložilo običajen sprejem njihovega prizadevanja za medsebojno sodelovanje in posvetovanje pod odgovorom »drugo«.

Svetovalni delavci pod drugo najpogosteje (f = 9) opisujejo, da se učitelji različno odzivajo na njihove pobude za sodelovanje. Nekaj tipičnih odgovorov je:

*»Odvisno od učitelja. Nekateri sprejmejo pomoč/sodelovanje, drugi pa to dojemajo kot vsiljevanje.«*

*»Odvisno od učitelja. Pri nekaterih imam občutek, da jim nekaj vsiljujem, nekaterim je vseeno in sploh ne vidijo smisla v sodelovanju, nekateri pa sodelujejo in so za sodelovanje, pomoč in podporo zelo hvaležni.«*

*»Odvisno od učitelja – nekateri sprejemajo sodelovanje, iščejo pomoč, nekateri jo povsem zavračajo in utemeljujejo vodstvu, da so suvereni v svojem delu in da jim nihče ne more pomagati v oddelku.«*

*»Odvisno od učitelja. Nekateri so pripravljene na sodelovanje in spremembe, so odprti za nasvete in konstruktivno kritiko, strokovne "prepire" in izmenjavo mnenj. Tisti, ki niso – nimamo stika več, kot je nujno.«*

Pod »drugo« svetovalni delavci še opisujejo:

- da so učitelji pripravljene sodelovati, ko gre za reševanje težav posameznega učenca, oddelka ali težav, ki jih imajo s starši, ne pa pri uvajanju novosti, ko je govora o metodah in oblikah dela, individualizaciji in diferenciaciji (f = 2),
- da cenijo prizadevanje, a je za to potrebno prizadevanje na obeh straneh, čas in vložen trud (f = 1),
- da sprejmejo sodelovanje, a redko sodelujejo pri izvedbi (f = 1),
- da sprejmejo sodelovanje, a imajo občutek, da gre za dodatne zadolžitve (f = 1),
- da se včasih popolnoma razhajajo pri kaznovanju (f = 1) in
- da cenijo sodelovanje (f = 1).

Zanimalo nas je, kako učitelji in svetovalni delavci ocenjujejo prisotnost različnih oblik sodelovanja, ko se pojavi vprašanje pomoči učencu ali skupini učencev. Predvideli smo možnosti, in sicer od zelo individualne obravnave in reševanja težav tako s strani svetovalnih delavcev kot učiteljev, prek tega, da učitelji pri svetovalnih delavcih iščejo nasvete, kako naj ravnajo s posameznim učencem ali skupino učencev, do sodelovanja v pravem pomenu besede, ko skupaj ugotavljajo bistvo težav, skupaj načrtujejo pomoč in si tudi razdelijo naloge. Svetovalni delavci in učitelji so ocenjevali pogostost pojavljanja posameznih oblik sodelovanja na petstopenjski lestvici: 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5 – vedno. Zanimivo je, da se ocene svetovalnih delavcev in učiteljev o pogostosti pojavljanja posameznih oblik sodelovanja statistično pomembno razlikujejo prav pri vseh oblikah, torej imajo eni in drugi različno percepcijo o tem, kako najpogosteje sodelujejo, ko je treba učencem ali skupini učencev ponuditi pomoč (gl. tabela 5.28). To je na nek način razumljivo, saj svetovalni delavci ocenjujejo prisotnost posameznih oblik sodelovanja pri različnih učiteljih, vsak od učiteljev pa to oceni na osnovi svojih izkušenj.

Svetovalni delavci v višjem deležu ocenjujejo, da jim učitelji pogosto oz. vedno (slabih 80 %) le napotijo učence, ki jim potem skušajo pomagati, medtem ko omenjen način reševanja kot pogost oz. vedno prisoten ocenjuje bistveno manjši delež učiteljev (dobrih 45 %). Po drugi strani pa dobra četrtina učiteljev v primerjavi s svetovalnimi delavci pravi, da pogosteje oz. vedno (27,8 %) sami razrešujejo zadrege

Tabela 5.28: *Ocene svetovalnih delavcev in učiteljev o prisotnosti posameznih oblik sodelovanja ob vprašanih pomoči učencu ali skupin učencev v oddelku*

Pogostost izvajanja posameznih oblik sodelovanja, kakor jih ocenjujejo svetovalni delavci in učitelji			nikoli	redko	včasih	pogosto	vedno	skupaj	$\chi^2$ $\alpha$
Učitelji svetovalnega delavca informirajo o težavah učencev/dijakov in jih tudi napotijo, da jim svetovalni delavec pomaga iz zadreg in težav.	svetovalni delavci	f	0	13	44	180	42	279	89,044 ,000
		f %	0,0	4,7	15,8	64,5	15,1	100,0	
	učitelji	f	3	47	218	166	57	491	
		f %	0,6	9,6	44,4	33,8	11,6	100,0	
S težavami učencev/dijakov v razredu se ukvarjajo učitelji sami. Na ŠSS se učitelji obrnejo samo po dodatne informacije o učencih/dijakih in nasvet, kako naj delajo z njimi.	svetovalni delavci	f	3	88	132	54	2	279	21,368 ,000
		f %	1,1	31,5	47,3	19,4	0,7	100,0	
	učitelji	f	18	108	201	133	16	476	
		f %	3,8	22,7	42,2	27,9	3,4	100,0	
Učitelji in ŠSS skupaj ugotavljajo, kaj se dogaja z učenci/dijaki, skupaj naredijo načrt pomoči in se tudi odločijo, kako jim bodo vsak na svoj način pomagali.	svetovalni delavci	f	1	17	76	146	37	277	39,399 ,000
		f %	0,4	6,1	27,4	52,7	13,4	100,0	
	učitelji	f	15	84	155	167	50	471	
		f %	3,2	17,8	32,9	35,5	10,6	100,0	
Učitelji povsem sami rešujejo zadrege učencev/dijakov v razredu.	svetovalni delavci	f	34	138	82	22	0	276	57,104 ,000
		f %	12,3	50,0	29,7	8,0	0,0	100,0	
	učitelji	f	49	135	153	114	16	467	
		f %	10,5	28,9	32,8	24,4	3,4	100,0	

učencev v razredu, med svetovalnimi delavci je takšnih le 8 %. Podatki torej kažejo, da učitelji v nekaterih primerih skušajo sami razreševati težave v razredu, v to, kako pogosto to naredijo, pa verjetno svetovalni delavci niti nimajo točnega vpogleda. Učitelji tudi nekoliko višje ocenijo pogostost iskanja nasvetov pri svetovalnih delavcih (31,3 % jih pravi, da nasvet poiščejo pogosto oz. vedno), kot to ocenijo svetovalni delavci (20,1 %). Na drugi strani pa svetovalni delavci pogosteje kot učitelji ocenijo (66,1 % : 46,1 %), da med njimi le pride do sodelovanja pri reševanju težav učencev. Morda bi si tudi sami pogosteje želeli, da bi bilo tako oz. vedo, da je to zaželena oblika sodelovanja. Verjetno so prakse v oblikah sodelovanja na različnih šolah, kot tudi med različnimi svetovalnimi delavci in učitelji, nenazadnje pa tudi glede na posamezne primere, zelo različne. Zanimivo pa je, da se osnovnošolski



in srednješolski učitelji ne razlikujejo v ocenah pogostosti prisotnosti posameznih oblik sodelovanja s svetovalnimi delavci.

Želeli bi si, da bi bilo pogosteje prisotno skupno reševanje težav, pri katerem se sedaj povprečna ocena giblje med včasih in pogosto, za kar pa morajo biti izpolnjeni določeni pogoji. Osnovni pogoj je, da so razviti dobri medsebojni odnosi in zaupanje. Brez medsebojnega spoštovanja, pristnega zanimanja za delo, skrbi in perspektivo drug drugega in truda to tudi razumeti ter nenazadnje zaupanja v moči in kompetentnost drug drugega, ni pravih temeljev za kakovostno sodelovanje. Nadalje morajo biti oboji pripravljeni na medsebojno sodelovanje in se zavedati, da to ne predstavlja le vložene dodatne energije in časa, temveč tudi določene prednosti za vse deležnike vzgojno-izobraževalnega procesa. Najprej kakovostno sodelovanje lahko vodi v kakovostnejši strokovni odziv in delo s posameznim učencem, oddelkom, starši; kakovostno sodelovanje nato prispeva k skrbi za dobre medsebojne odnose in izgradnji kulture sodelovanja, nenazadnje pa omogoča profesionalni razvoj tako učiteljem kot svetovalnim delavcem.

### 5.3.2 Ovire kakovostnega sodelovanja med šolskimi svetovalnimi delavci in učitelji

Izziv vsakega sodelovanja je tudi premoščanje medsebojnih ovir, ki nastajajo zaradi različnih razlogov – od zelo objektivnih do tistih, ki so povezane z osebnostnimi značilnostmi sodelujočih posameznikov, njihovega znanja, pogledov, prepričanj, stališč in vrednot. Od strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju danes pričakujemo razvite spretnosti delovanja v strokovnih timih ter sodelovanje z drugimi subjekti znotraj in zunaj šole.

Učiteljem in svetovalnim delavcem smo dali v presojo nekaj temeljnih ovir, pri katerih so odgovarjali z možnimi odgovori: 1 – ne ovira, 2 – malo ovira, 3 – ovira, 4 – zelo ovira, x – ne morem oceniti. Zanimalo nas je, ali se odgovori učiteljev in svetovalnih delavcev glede ovir pri medsebojnem sodelovanju v čem razlikujejo. Kot kažejo podatki v tabeli 5.29, so v vseh postavkah razlike med svetovalnimi delavci in učitelji v oceni ovir statistično pomembne.

V vseh primerih razen v enem (*slabe izkušnje z medsebojnim sodelovanjem*) šolski svetovalni delavci vidijo v sodelovanju več ovir kot učitelji. Svetovalni delavci tako vidijo več ovir kot učitelji na področju *pomanjkljivega védenja o delu in nalogah drug drugega, v obremenjenosti z delom na strani obeh, v različnosti v pričakovanjih glede medsebojnega sodelovanja ter v različnosti v strokovnih pogledih na delo v razredu in pri delu z učenci*. Večinoma se oboji strinjajo, da jih najmanj ovirajo *slabe izkušnje z medsebojnim sodelovanjem* in *slaba medsebojna komunikacija*. Učitelji še v večjem

Tabela 5.29: *Pogledi šolskih svetovalnih delavcev in učiteljev na ovire v medsebojnem sodelovanju*

Ovire v medsebojnem sodelovanju			Ocene svetovalnih delavcev in učiteljev pri posameznih trditvah					$\chi^2$ -test $\alpha$
			ne ovira	malo ovira	ovira	zelo ovira	n	
pomanjkljivo poznavanje dela in nalog drug drugega	svetovalni delavci	f	78	112	58	30	278	18,491 ,000
		f %	28,1	40,3	20,9	10,8	100,0	
	učitelji	f	175	139	108	23	445	
		f %	39,3	31,2	24,3	5,2	100,0	
preobremenjenost z delom s strani obeh	svetovalni delavci	f	12	58	111	99	280	16,547 ,001
		f %	4,3	20,7	39,6	35,4	100,0	
	učitelji	f	55	111	159	128	453	
		f %	12,1	24,5	35,1	28,3	100,0	
slaba komunikacija	svetovalni delavci	f	107	107	52	13	279	30,622 ,000
		f %	38,4	38,4	18,6	4,7	100,0	
	učitelji	f	243	109	60	47	459	
		f %	52,9	23,7	13,1	10,2	100,0	
slabe izkušnje z medsebojnim sodelovanjem	svetovalni delavci	f	153	95	21	8	277	36,101 ,000
		f %	55,2	34,3	7,6	2,9	100,0	
	učitelji	f	284	77	61	36	458	
		f %	62,0	16,8	13,3	7,9	100,0	
različnost v pričakovanjih glede medsebojnega sodelovanja	svetovalni delavci	f	56	123	68	33	280	50,029 ,000
		f %	20,0	43,9	24,3	11,8	100,0	
	učitelji	f	209	125	89	39	462	
		f %	45,2	27,1	19,3	8,4	100,0	
različnost v strokovnih pogledih na delo v razredu in pri delu z učenci/dijaki	svetovalni delavci	f	59	120	70	29	278	49,119 ,000
		f %	21,2	43,2	25,2	10,4	100,0	
	učitelji	f	212	127	78	34	451	
		f %	47,0	28,2	17,3	7,5	100,0	

deležu ocenjujejo, da jih to sploh ne ovira. Kar zadeva preobremenjenost strokovnih delavcev, bi bilo smiselno razmisliti o postavljanju prioritet glede skupnega dela in prizadevanja – predvidevamo, da bi učitelji in svetovalni delavci tako prihranili nekaj časa in se razbremenili, če bi uspeli najti čas za skupne dogovore in delitev dela, za sodelovanje na posameznih področjih. Vse ostale ovire medsebojnega sodelovanja pa so v veliki meri povezane z razjasnjevanjem vloge svetovalnega delavca in učiteljev ter pomembnostjo strokovnih pogovorov, v katerih bi razčistili medsebojna pričakovanja in razjasnili svoje strokovne poglede na delo z učenci.

Med anketiranimi učitelji v osnovni in srednji šoli pri doživljanju ovir v medsebojnem sodelovanju s svetovalno službo prihaja do nekaterih razlik, vendar niso tako velike, da bi bile statistično pomembne.

### 5.3.3 Sklep

Svetovalni delavci in učitelji večinoma ocenjujejo medsebojno sodelovanje kot zelo dobro ali dobro. Svetovalni delavci so nekoliko strožji, tako da pri njih prevladuje ocena dobro, polovica učiteljev pa ga ocenjuje kot zelo dobro. Pri tem se pojavljajo razlike med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji. Pokaže se, da so srednješolski učitelji še nekoliko bolj zadovoljni s sodelovanjem, ob tem ko se v primerjavi z osnovnošolskimi učitelji še v manjši meri strinjajo s trditvijo, da jim svetovalni delavci nalagajo dodatno delo, ki jim ni v pomoč. Učitelji se sicer v povprečju strinjajo, da so šolski svetovalni delavci na splošno uspešni pri delu z učenci, v najmanjši meri pa se strinjajo, da se na svetovalne delavce ne obračajo, ker menijo, da jim ne morejo biti v podporo ter da s posvetovanjem s svetovalnim delavcem dokazujejo, da ne obvladujejo predmeta in situacije v razredu. Stališča učiteljev torej kažejo, da verjamejo, da jim je posvetovanje s svetovalnimi delavci lahko v pomoč. Nadaljnji rezultati kažejo, da največ učiteljev pritrди trditvi, da se je šolski svetovalni delavec v zadnjih letih največ ukvarjal s posameznimi učenci iz oddelka, ki ga učitelj poučuje, najmanj pa jih navaja, da se s svetovalnim delavcem že na začetku leta dogovorijo o načinu sodelovanja. 69,9 % učiteljev navaja, da zelo drži ali drži, da svetovalnemu delavcu prepustijo odločitev o tem, kako bo opravljal svetovalno delo s posameznimi učenci ali celim razredom, kar ne kaže na partnersko sodelovanje med učitelji in svetovalnimi delavci. Ponovno se pokaže, da je prepuščanje odločitev izključno svetovalnim delavcem o tem, kako bodo delali s posameznimi učenci in oddelkom, ter individualno ukvarjanje s posameznimi učenci še bolj prisotno v srednjih šolah, kjer je prisotno še manj skupnega načrtovanja.

Polovica svetovalnih delavcev sicer pravi, da pogosto poda pobudo za sodelovanje – da učitelje vnaprej seznanijo z delom in ponudijo možnost posvetovanja, ti pa to sprejmejo ali ne. Svetovalni delavci nadalje v veliki večini ocenjujejo, da učitelji najpogosteje sprejmejo strokovno sodelovanje in skupno prizadevanje pri reševanju situacije. Nekateri pa pri tem posebej pojasnjujejo, da se učitelji razlikujejo glede na pripravljenost za sodelovanje. Posebej nas je zanimalo, kako je s prisotnostjo posameznih oblik sodelovanja ob vprašanih pomoči učencu ali skupini učencev v oddelku s perspektive svetovalnih delavcev in učiteljev. Eni in drugi v povprečju ocenjujejo, da učitelji najpogosteje svetovalne delavce informirajo o težavah posameznega učenca, s katerim potem svetovalni delavci delajo sami; svetovalni delavci še pomembno pogosteje. Po drugi strani pa svetovalni delavci pogosteje kot učitelji ocenjujejo, da med njimi le pride do sodelovanja pri reševanju težav. Morda tudi zato, ker bi si takšnega sodelovanja večkrat želeli. Ob tem v povprečju vidijo več ovir kot učitelji zaradi pomanjkljivega vedenja o delu in nalogah drug

drugega, obremenjenosti z delom tako enih kot drugih, različnih pričakovanj o medsebojnem sodelovanju ter različnih strokovnih pogledov na delo v razredu in pri delu z učenci. Rezultati kažejo, da so sicer tako svetovalni delavci kot učitelji s sodelovanjem večinoma zadovoljni, predvsem ko so zelo jasne meje med delovnimi nalogami in odgovornostjo enih in drugih; partnersko sodelovanje, ko skupaj načrtujejo aktivnosti in cilje, participirajo v teh aktivnostih in si delijo odgovornost, pa je mnogo težje dosegljivo. Programske smernice (2008a, 18) izpostavljajo prav pomembnost posvetovalnega dela, skupnega načrtovanja, izvajanja in evalvacije dela v šoli. Na to se navezujejo tudi nekatera temeljna načela dela šolske svetovalne službe, ki jih je treba upoštevati pri sodelovanju z učitelji: to so predvsem »načelo interdisciplinarnosti, načelo celostnega pristopa in načelo sodelovanja v svetovalnem odnosu« (prav tam). Na osnovi ugotovitev empirične raziskave lahko predvidujemo, da se bodo na teh področjih v prihodnje svetovalni delavci v sodelovanju z učitelji soočali z vedno aktualnimi izzivi, na katere bodo lahko kakovostno odgovorili samo z ustreznim načrtovanjem prioritete na tem področju in (so)delovanjem v partnerskem odnosu drug z drugim.

## 5.4 Stališča in potrebe učencev/dijakov do šolskih svetovalnih delavcev

*»Vem, da imamo na šoli nekoga, ki mu lahko zaupam.«*

### 5.4.1 Glavne naloge šolske svetovalne službe na šoli

Najprej nas je zanimalo, kaj učenci in dijaki razumejo kot glavno delo svetovalne službe na šoli (tabela 5.30).

Učenci in dijaki ( $n = 1656$ ) so izbirali med devetimi ponujenimi trditvami, izbrali so lahko največ pet trditvev. Najpogosteje izbrane trditve so se nanašale na dejavnosti informiranja, pomoči in svetovanja za vse učence in dijake (81 %), dejavnosti s posameznimi učenci in dijaki – tistimi, ki imajo osebne probleme ali težave v družini (62,8 %) in ki se neprimerno vedejo (58,4 %). Manj pogosto so kot glavno delo šolskih svetovalcev učenci ocenili delo s starši (44,5 %), učenci in dijaki z nizkimi ocenami (42 %) ter karierno svetovanje (41,1 %), izvedbo predavanj in delavnic za učence, učitelje in starše (13,8 %) ter vodstveno delo (9,2 %). Od odgovorov »drugo« (2,6 %) bi jih lahko 10 uvrstili med ponujene odgovore s poudarkom na pomoči (npr. *da nam pomagajo, da pomagajo učencem z osebnimi težavami*); 10 je takih, iz katerih je razbrati odklonilen odnos (npr. *da nam težijo, kličejo starše za brezveze, nič kaj pametnega ne delajo*), ostali so šaljivi, žaljivi ali niso odgovor na vprašanje.

Tabela 5.30: *Glavno delo svetovalne službe oz. svetovalnega delavca po mnenju učencev in dijakov*

Kaj je po tvojem mnenju glavno delo svetovalne službe oz. svetovalnega delavca (pedagoga, psihologa, socialnega delavca itd.) na šoli?	f	f % (od = 1656)
V šoli so zato, da se lahko vsi učenci/dijaki nanje obrnemo, kadarkoli potrebujemo informacijo, pomoč ali nasvet.	1341	81,0
Ukvarjajo se predvsem z učenci/dijaki, ki imajo osebne probleme ali težave v družini.	1040	62,8
Ukvarjajo se predvsem z učenci/dijaki, ki se neprimerno vedejo.	967	58,4
V šoli so zato, da k njim pridejo tudi starši, če imajo kakšno vprašanje ali potrebujejo pomoč.	737	44,5
Ukvarjajo se predvsem z učenci/dijaki, ki imajo nizke ocene.	695	42,0
V šoli se ukvarjajo s tem, da nam svetujejo, na katero šolo, fakulteto ipd. bomo šli po končani šoli.	680	41,1
V šoli izvajajo različne delavnice, predavanja ipd. za učence/dijake, učitelje in starše.	374	22,6
V šoli so zato, da pomagajo učiteljem pri delu v razredu in pri poučevanju.	229	13,8
V šoli so zato, da pomagajo ravnatelju pri vodenju šole.	153	9,2
Drugo	43	2,6

Učenci in dijaki kot osrednjo dejavnost prepoznajo zlasti kurativne naloge, manj pogosto so izbrali razvojno-preventivne dejavnosti. Tak rezultat lahko pripisujemo temu, da imajo učenci in dijaki veliko izkušenj s šolskimi svetovalnimi delavci prek njihovih kurativnih dejavnosti, manj pa imajo stikov z njimi v razvojno usmerjenih dejavnostih oz. le-teh ne prepoznajo kot njihove glavne naloge. Rezultati se skladajo z analizo podatkov, pridobljenih od svetovalnih delavcev, ki so dejavnosti pomoči razvrstili kot naloge, ki jih najpogosteje opravljajo. Ocena glavnih nalog dela šolskih svetovalnih delavcev se sklada tudi z ugotovitvami že omenjenih raziskav v Sloveniji (npr. Bezić, 2008; Bizjak, 2014; Resman idr., 1999), ki so pokazale, da šolski svetovalni delavci večino svojega časa namenjajo individualni obravnavi učencev z učnimi težavami, s posebnimi potrebami, z vzgojnimi in disciplinskimi težavami ter tistimi, ki imajo težave v telesnem, osebem in/ali socialnem razvoju, manj pogosto pa se ukvarjajo s celotnimi populacijami učencev in z delom v posameznih oddelkih. Kot razlog za redko izvajanje preventivnih in razvojnih nalog so svetovalni delavci v teh raziskavah, pa tudi v pričujoči raziskavi, navajali pomanjkanje časa, ki je posledica obremenjenosti z administrativnimi in kurativnimi delovnimi nalogami. Vse kaže, da se to odraža tudi v odgovorih učencev in dijakov.

Preverili smo, ali se pri posameznih postavkah pojavljajo razlike v mnenjih o delu šolske svetovalne službe med učenci in dijaki. Statistično pomembne razlike smo našli

pri dveh trditvah, in sicer *V šoli izvajajo različne delavnice, predavanja ipd. za učence/dijake, učitelje in starše* ( $\chi^2 = 13,500, g = 1; \alpha = ,000$ ) in *V šoli se ukvarjajo s tem, da nam svetujejo, na katero šolo, fakulteto ipd. bomo šli po končani šoli* ( $\chi^2 = 7,888, g = 1; \alpha = ,005$ ).

Dobra petina (20,8 %) osnovnošolcev je mnenja, da je ena od glavnih nalog šolskih svetovalnih delavcev izvajanje različnih delavnic, predavanj ipd. za različne skupine (učence/dijake, učitelje, starše), medtem ko je pri dijakih ta delež višji, dobrih 30,5 % jih namreč meni, da navedena dejavnost predstavlja eno od glavnih nalog šolske svetovalne službe. Prav tako so dijaki v večji meri kot osnovnošolci mnenja, da se šolska svetovalna služba ukvarja predvsem s svetovanjem v povezavi z nadaljnjim izobraževanjem (48,2 % dijakov in 39,4 % učencev). Za dijake je verjetno odločanje o nadaljnji karieri bolj pomembno, poleg tega pa je lahko do razlik prišlo zaradi drugačnega načina dela z dijaki kot osnovnošolci na tem področju. Svetovalne delavce pri poklicni oz. karierni orientaciji dijakov namreč zavezujejo standardi, ki so postavljeni v temeljnem dokumentu za delo svetovalne službe v srednji šoli (Programske smernice ..., 2008b); primer takšnega standarda je, da svetovalni delavec za dijake v zadnjem letniku obvezno ponudi (ali organizira) vsaj en individualni razgovor. Rezultat se sklada tudi z ocenami svetovalnih delavcev. Podatki, predstavljeni v poglavju 5.1.3. o področjih dela, kažejo, da so svetovalni delavci v srednjih šolah področje *šolanja in poklicne (karijerne) orientacije* v povprečju statistično pomembno višje rangirali kot svetovalni delavci osnovnih šol.

## 5.4.2 Šolski svetovalni delavci v oddelku

Delo svetovalnega delavca ni omejeno le na njegovo pisarno, ampak se lahko tudi aktivno vključuje v dejavnosti v času pouka. Podatke o tem, kako pogosti so po oceni učencev/dijakov obiski svetovalcev v oddelku, prikazuje tabela 5.31.

Tabela 5.31: *Razlike med učenci in dijaki glede pogostosti obiska šolskega svetovalnega delavca v oddelku*

Obiskujem	Ali vas svetovalni delavec kdaj obiše v oddelku?							skupaj
	vsak dan	enkrat do nekajkrat na teden	enkrat do nekajkrat na mesec	manj kot enkrat na mesec	enkrat letno	nikoli	ne vem oz. se ne spomnim	
osnovno šolo	f 36	205	366	233	146	89	270	1345
	f % 2,7	15,2	27,2	17,3	10,9	6,6	20,1	100,0
srednjo šolo	f 4	39	53	39	52	54	63	304
	f % 1,3	12,8	17,4	12,8	17,1	17,8	20,7	100,0
skupaj	f 40	244	419	272	198	143	333	1649
	f % 2,4%	14,8	25,4	16,5	12,0	8,7	20,2	100,0

Primerjava med učenci in dijaki (tabela 5.31) pokaže razlike pri ostalih odgovorih, in sicer v tem, da po ocenah učencev šolski svetovalni delavci pogosteje prihajajo v oddelek. Dobrih 42 % jih ocenjuje, da do teh obiskov pride večkrat na mesec, nekajkrat na teden ali celo vsak dan (odgovore smo zaradi večje preglednosti združili). Dijaki pa srečajo šolskega svetovalnega delavca v oddelku redkeje, in sicer kar 35 % jih pravi, da jih ne obiše nikoli ali pa le enkrat letno. Razlike v odgovorih obeh skupin so se izkazale za statistično pomembne ( $\chi^2 = 58,876$ ,  $g = 6$ ;  $\alpha = ,000$ ).

Med razlogi za obisk SD v razredu so učenci in dijaki ( $n = 1628$ ) lahko izbrali več ponujenih trditev, kar je prikazano v tabeli 5.32.

Tabela 5.32: Razlogi za obisk svetovalnega delavca v oddelku

Kakšni so razlogi za obisk svetovalnega delavca v vašem oddelku?	f	f % (od $n = 1628$ )
Pride po kakšnega učenca/dijaka.	951	58,4
Z vsemi učenci/dijaki se pogovarja o disciplini med poukom in na šoli.	544	33,4
Izvajava delavnice na različne teme (npr. kako se učiti, komunikacija, odnosi s starši ipd.).	515	31,6
Z vsemi učenci/dijaki se pogovarja o nadaljnjem šolanju in poklicih.	505	31,0
Z vsemi učenci/dijaki se pogovarja o učenju in učnem uspehu.	444	27,3
Pogovarja se v glavnem samo z učitelji.	204	12,5
On nas tudi poučuje.	143	8,8
Drugo	110	6,8

Učenci in dijaki so najpogosteje izbrali možnost, da SD pride po kakšnega učenca ali dijaka (58,4 %), manj pogosto pa, da se pogovarja z vsemi učenci o disciplini med poukom in na šoli (33,4 %), da izvaja delavnice o različnih temah (31,6 %), da se z vsemi učenci/dijaki pogovarja o nadaljnjem šolanju in poklicih (31 %), učenju in učnem uspehu (27,3 %). Manjši delež učencev je izbral možnost, da se SD v glavnem pogovarja samo z učitelji (12,5 %) in da jih tudi poučuje (8,8 %). Imeli so tudi možnost napisati lastne odgovore, teh je bilo 110 (6,8 %), od teh je bilo 72 nepovezanih z vprašanjem, 18 pa bi se jih dalo uvrstiti v predlagane postavke. Preostalih 14 odgovorov je bilo splošne narave o pomoči SD, npr.: »pogovor o težavah v razredu«, »pogovarjamo se o eni učenki, ki nas spravlja v težave«, »za pomoč učencem«, »ker smo najbolj problematičen razred na šoli«, 3 učenci so navedli, »da nadomešča učiteljico«, po eden, da jih »učí na taboru za nadarjene«, »komu prinese kakšne papirje« in »z njim izvajamo različne ankete«.

Zanimale so nas razlike med učenci in dijaki glede razlogov za prihod šolskega svetovalnega delavca v oddelek, vendar so bili v svojih mnenjih precej enotni. Statistično pomembne razlike smo našli le pri postavki *Pride po kakšnega učenca/dijaka*

( $\chi^2 = 4,991$ ;  $df = 1$ ;  $\alpha = 0,025$ ). Statistično pogosteje so učenci izrazili mnenje, da učitelj pride v oddelek z razlogom, da odpelje kakšnega učenca (tako pravi skoraj 60 % učencev), dijakov je takih le dobra polovica (52,6 %). Tak rezultat verjetno odraža razlike med osnovnimi in srednjimi šolami v načinu dela z učenci s posebnimi potrebami.

Pri podatkih o pogostosti obiska svetovalnega delavca v oddelku posebej izstopa to, da se ena petina dijakov in učencev ne more spomniti oz. ne ve, kako pogosto jih svetovalni delavec obišče (tabela 5.31), pri čemer med učenci in dijaki v vzorcu ni razlik v tem deležu. To je precej visok delež, ki ga lahko pripišemo različnim razlogom. Možno je, da je obisk šolskih svetovalnih delavcev tako redek, da se učenci niso mogli odločiti za eno od ostalih ponujenih možnosti odgovora, ali pa ponujene možnosti niso ustrezno odražale izkušnje učencev in dijakov. V kombinaciji z odgovori na vprašanje o glavnih nalogah šolskih svetovalnih delavcev na šoli bi lahko visok delež učencev, ki ne ve ali se ne spomni obiska svetovalnega delavca v razredu, potrdil ugotovitev, da se njihovo delo v večji meri odvija v obliki individualnega dela v kabinetu in manj v razredu. Lahko pa gre tudi za nepozornost učencev in dijakov do tega, kdo vstopa v njihov oddelek in so bolj usmerjeni nase ali na svoje vrstnike.

Analiza odgovorov na vprašanje o razlogih za obisk svetovalnega delavca v oddelku je torej pokazala, da najpogosteje pride po kakšnega učenca oz. dijaka – zelo verjetno da bi z njim izvedel neko obliko individualnega dela. Ti rezultati znova nakazujejo, da je neposredno delo svetovalne službe z učenci oz. dijaki usmerjeno v individualne dejavnosti pomoči, manj pa je razvojno usmerjene preventivne dejavnosti, ki bi bila usmerjena v razred kot skupino. Čeprav so učenci pogosteje izbrali odgovor, da svetovalni delavec pride po kakšnega učenca/dijaka, je še vedno pri obeh skupinah to zelo visok delež in ne spremeni zgoraj omenjene ugotovitve o prevladi kurativne nad razvojno-preventivno usmerjenostjo šolske svetovalne službe kot verjetni posledici nekaterih sistemskih sprememb izobraževanja v Sloveniji (npr. integracija otrok s posebnimi potrebami). V pedagoški praksi slovenskih šol se je precej razširil t. i. pull-out model, ko učence in dijake s posebnimi potrebami in dodatno strokovno pomočjo strokovni delavci praviloma »vzamejo« iz razreda in z njimi delajo individualno (Lesar, 2018).

### 5.4.3 Ocena medosebnega odnosa s šolskim svetovalnim delavcem

Učenci so na petstopenjski lestvici ocenjevali svoj odnos do svetovalcev in odnos svetovalcev do njih (tabela 5.33). Podatki kažejo, da se veliko učencev (74 %)



Tabela 5.33: *Ocene učencev in dijakov o medosebnem odnosu s šolskim svetovalnim delavcem*

Mnenje o medosebnem odnosu		sploh se ne strinjam	se ne strinjam	se niti strinjam niti ne strinjam	se strinjam	povsem se strinjam	skupaj	M	SD
Če bi se želel pogovoriti, bi si svetovalni delavec takoj vzel čas zame.	f	57	79	301	810	406	1653	3,86	,96
	f %	3,4	4,8	18,2	49,0	24,6	100,0		
Če bi imel kakšno težavo ali skrb, bi brez oklevanja stopil do svetovalnega delavca.	f	108	185	465	601	279	1638	3,46	1,10
	f %	6,6	11,3	28,4	36,7	17,0	100,0		
Mislim, da ima svetovalni delavec preveč drugih skrbi, da bi se ukvarjal še z mano	f	365	593	394	202	71	1625	2,40	1,10
	f %	22,5	36,5	24,2	12,4	4,4	100,0		
Če se ne bi dobro počutil v razredu, med sošolci ali učitelji, bi mi svetovalni delavec pomagal, da bi šel v drug oddelek.	f	183	239	488	573	156	1639	3,17	1,14
	f %	11,2	14,6	29,8	35,0	9,5	100,0		
Svetovalnega delavca na šoli bi si izbral za svojega zaveznika, če bi menil, da se mi na šoli dogaja krivica.	f	221	314	492	433	170	1630	3,01	1,19
	f %	13,6	19,3	30,2	26,6	10,4	100,0		
Mislim, da bi me svetovalni delavec spravljal v še večje težave, če bi ga slučajno kaj polomil.	f	546	468	358	173	90	1635	2,26	1,19
	f %	33,4	28,6	21,9	10,6	5,5	100,0		
Svetovalni delavec se zavzema za nas pri učiteljih.	f	144	266	691	431	91	1623	3,04	1,00
	f %	8,9	16,4	42,6	26,6	5,6	100,0		
Včasih bi šel na razgovor k svetovalnemu delavcu, pa me je sram, da bi me videli sošolci ali učitelji.	f	430	429	440	223	103	1625	2,47	1,20
	f %	26,5	26,4	27,1	13,7	6,3	100,0		
Svetovalni delavec zagovarja učitelje, četudi ve, da nimajo prav.	f	408	476	446	180	107	1615	2,44	1,17
	f %	25,2	29,4	27,6	11,1	6,6	100,0		
Lažje bi šel po nasvet ali pomoč k svetovalnemu delavcu, ko na šoli ni več drugih učencev/dijakov.	f	178	266	499	467	210	1620	3,16	1,18
	f %	11,0	16,4	30,8	28,8	13,0	100,0		
Vem, da bi mi pogovor s svetovalnim delavcem koristil, pa kljub temu ne grem k njemu.	f	284	424	460	332	124	1624	2,75	1,19
	f %	17,5	26,1	28,3	20,4	7,6	100,0		
K svetovalnemu delavcu hodijo samo učenci/dijaki s slabim učnim uspehom ali tisti, ki so težavni, zato jaz ne bom šel k njemu.	f	591	454	347	145	95	1632	2,20	1,19
	f %	36,2	27,8	21,3	8,8	5,8	100,0		

strinja, da bi si svetovalni delavci vzeli čas za pogovor z njimi, hkrati pa se jih nekoliko manj strinja s tem, da ob tem ne bi oklevali (54 %), ali pa da bi raje šli k svetovalnemu delavcu, ko na šoli ni več drugih dijakov (42 %). Kar 20 % učencev se je strinjalo, da se ne odločijo za obisk šolske svetovalne službe, ker jih je sram, in 28 % je bilo takih, ki ne gredo, čeprav vedo, da bi jim pogovor koristil. Ti rezultati torej kažejo na precej visoko stopnjo zaupanja učencev v delo šolskih svetovalnih delavcev, obenem pa kažejo, da še vedno obstajajo zavore, ki jih odvrtaajo od pogovora s šolskimi svetovalnimi delavci.

Učenci so ocenjevali tudi to, kako zaznavajo odnos svetovalnih delavcev in učiteljev do učencev. Odgovori učencev o tem, ali se SD zavzemajo za učence pri učiteljih, so razpršeni, največ je med njimi takih, ki se jih ni moglo odločiti (43 %), prav tako se 55 % učencev ne strinja s tem, da SD neupravičeno zagovarjajo učitelje.

Veliko učencev in dijakov se strinja, da bi si svetovalni delavci vzeli čas za pogovor z njimi, pri čemer želimo poudariti velik delež tistih, ki bi se lažje odločili za obisk, ko na šoli ni več drugih učencev ali dijakov. Še vedno je slaba tretjina takih, ki ne gredo k svetovalnemu delavcu, čeprav vedo, da bi jim pogovor koristil, ena petina pa je takih, ker jih je sram. Dobljeni podatek lahko primerjamo z izsledki tuje raziskave (Fox in Butler, 2007), v kateri avtorja ugotavljata, da je bila zaupnost svetovalne službe prepoznana s strani učencev kot prednost pri odločanju za obisk. Po drugi strani so učenci poročali o tem, da jih pri odločanju o obisku svetovalca ovira ravno dvom v zaupnost tega srečanja. Ena od ovir za obisk svetovalnega delavca pa je bila tudi skrb, da bi drugi ljudje izvedeli za ta obisk (prav tam). Dvom in stigma, povezana s svetovalnim delom, sta zagotovo pomembna dejavnika, ki vplivata na to, ali bo otrok oz. mladostnik poiskal pomoč svetovalnega delavca ali drugega strokovnjaka s področja svetovanja oziroma bo težave reševal sam ali s pomočjo svojih staršev ali vrstnikov.

Zanimale so nas tudi razlike v mnenjih med učenci in dijaki o medosebnem odnosu s svetovalnimi delavci. Podatki so predstavljeni v tabeli 5.34.

V primerih, označenih z zvezdico\*, je bila vrednost Levenovega preizkusa o enakosti varianc statistično pomembna, zato smo uporabili aproksimativni t-test.

Statistično pomembne razlike v stopnji strinjanja med učenci in dijaki smo našli pri naslednjih šestih postavkah: *Če bi imel kakšno težavo ali skrb, bi brez oklevanja stopil do svetovalnega delavca* ( $\alpha = ,036$ ); *Mislím, da ima svetovalni delavec preveč drugih skrbi, da bi se ukvarjal še z mano* ( $\alpha = ,002$ ); *Če se ne bi dobro počutil v razredu, med sošolci ali učitelji, bi mi svetovalni delavec pomagal, da bi šel v drug oddelek* ( $\alpha = ,000$ ); *Svetovalnega delavca na šoli bi si izbral za svojega zaveznika, če bi menil,*

Tabela 5.34: *Mnenje učencev in dijakov o medosebnem odnosu s šolskim svetovalnim delavcem*

Trditve o medosebnem odnosu s šolskim svetovalnim delavcem		n	M	SD	t-test $\alpha$
Če bi se želel pogovoriti, bi si svetovalni delavec takoj vzel čas zame.	učenci	1349	3,87	,94	,172
	dijaki	302	3,86	,97	,863
Če bi imel kakšno težavo ali skrb, bi brez oklevanja stopil do svetovalnega delavca.	učenci	1344	3,49	1,10	2,095
	dijaki	292	3,34	1,08	,036
Mislim, da ima svetovalni delavec preveč drugih skrbi, da bi se ukvarjal še z mano.	učenci	1334	2,36	1,07	-3,045*
	dijaki	289	2,59	1,19	,002
Če se ne bi dobro počutil v razredu, med sošolci ali učitelji, bi mi svetovalni delavec pomagal, da bi šel v drug oddelek.	učenci	1344	3,11	1,14	-4,374
	dijaki	293	3,43	1,10	,000
Svetovalnega delavca na šoli bi si izbral za svojega zaveznika, če bi menil, da se mi na šoli dogaja krivica.	učenci	1336	2,98	1,19	-2,595
	dijaki	292	3,17	1,18	,010
Mislim, da bi me svetovalni delavec spravljal v še večje težave, če bi ga slučajno kaj polomil.	učenci	1344	2,21	1,18	-4,091
	dijaki	289	2,52	1,20	,000
Svetovalni delavec se zavzema za nas pri učiteljih.	učenci	1331	3,03	1,00	-,533
	dijaki	290	3,07	1,01	,594
Včasih bi šel na razgovor k svetovalnemu delavcu, pa me je sram, da bi me videli sošolci ali učitelji.	učenci	1336	2,47	1,20	-,158
	dijaki	287	2,48	1,20	,875
Svetovalni delavec zagovarja učitelje, četudi ve, da nimajo prav.	učenci	1329	2,42	1,19	-2,175*
	dijaki	286	2,57	1,09	,030
Lažje bi šel po nasvet ali pomoč k svetovalnemu delavcu, ko na šoli ni več drugih učencev/dijakov.	učenci	1334	3,19	1,17	1,595
	dijaki	284	3,06	1,18	,111
Vem, da bi mi pogovor s svetovalnim delavcem koristil, pa kljub temu ne grem k njemu.	učenci	1333	2,74	1,20	-,724
	dijaki	289	2,79	1,14	,469
K svetovalnemu delavcu hodijo samo učenci/dijaki s nizkim učnim uspehom ali tisti, ki so težavni, zato jaz ne bom šel k njemu.	učenci	1343	2,20	1,20	-,232
	dijaki	287	2,22	1,15	,816

da se mi na šoli dogaja krivica ( $\alpha = ,010$ ): *Mislim, da bi me svetovalni delavec spravljal v še večje težave, če bi ga slučajno kaj polomil* ( $\alpha = ,000$ ) in *Svetovalni delavec zagovarja učitelje, četudi ve, da nimajo prav* ( $\alpha = ,030$ ).

V večji meri se s tem, da ima svetovalni delavec preveč skrbi, da bi se ukvarjal še s posameznim dijakom, strinjajo dijaki, prav tako se dijaki v večji meri kot učenci strinjajo s tem, da bi dobili pri svetovalnem delavcu pomoč pri premestitvi v drug oddelek, če bi se slabo počutili v razredu in bi si ga tudi v večji meri izbrali za zaveznika. Zanimivo pa je, da dijaki hkrati v večji meri kot učenci menijo, da bi jih svetovalni delavec spravljal v še večje težave in bi zagovarjal učitelje. Učenci pa se, za

razliko od dijakov, bolj strinjajo s tem, da bi brez oklevanja stopili do svetovalnega delavca, če bi imeli težave ali skrbi.

Razlike med učenci in dijaki v oceni odnosa do svetovalnih delavcev ne kažejo nekega očitnega značilnega vzorca, predvsem izstopajo nihanja v odgovorih pri dijakih. Tako dijaki pogosteje kot učenci v šolskem svetovalnem delavcu vidijo zavznika, obenem pa se jih precejšen delež ne počuti zaščiten/podprte v primeru neprimernega vedenja. Ti rezultati lahko odražajo značilnosti razvojnega obdobja mladostništva (oblikovanje identitete, diferenciacija, pomen avtonomije itd.) (Zupančič, 2009b). Ko šolski svetovalni delavci doživljajo ovire pri sodelovanju z mladostniki, lahko pričakujejo tudi ambivalentnost dijakov, ki jo nakazujejo predstavljeni rezultati. Če so nanjo pripravljeni, omogoča več razumevanja, obenem pa manj frustracij, ki jih lahko svetovalci doživljajo v odnosu do mladostnikov. Mladostništvo je namreč čas številnih sprememb v telesnem, spoznavnem, čustveno-osebnostnem in socialnem razvoju (prav tam) in mladostnik potrebuje čas, da razume in integrira številne spremembe, od svetovalca pa v medsebojnem sodelovanju to zahteva veliko mero taktnosti in senzibilnosti.

#### 5.4.4 Pogovor učencev/dijakov s šolskim svetovalnim delavcem

Učenci in dijaki so na vprašanje o pogostosti pogovora s šolskim svetovalnim delavcem (tabela 5.35) najpogosteje odgovorili, da ne gredo nikoli ali enkrat letno (skupaj 63 %). Slaba desetina je takšnih, ki prihajajo dnevno, tedensko oz. nekajkrat na mesec. 18,5 % učencev in dijakov pa ne ve oz. se ne spomni, ali so šli na pogovor s svetovalnim delavcem, kar je zanimiv podatek zlasti v povezavi s prepoznavnostjo delovanja šolske svetovalne službe na šoli.

Razlike med dijaki in učenci so statistično pomembne ( $\chi^2 = 30,544$ ;  $g = 6$ ;  $\alpha = ,000$ ), in sicer nekoliko nižji delež dijakov (8,5 %) kot učencev (slabih 10 %) prihaja k svetovalnemu delavcu pogosteje (dnevno, tedensko ali nekajkrat na mesec), hkrati pa je višji delež dijakov, ki nikoli niso bili na pogovoru pri svetovalnem delavcu (slabih 59 %). Pri interpretaciji lahko izhajamo iz nekaterih razvojnih značilnosti mladostnikov – dijakov, ki jim je treba v času morebitnih težav, stisk, največkrat dati le dovolj časa in možnosti, da sami ali s pomočjo prijateljev, staršev ipd. poiščejo rešitve. Mladostnik se mora počutiti dovolj varnega, gotovega in sprejetega, da spregovori o svojih težavah. Vedeti moramo, da je pri mladostnikih že sama odločitev, da bodo spregovorili o svojih problemih, težka in jih lahko spravlja v dodatno stisko; v tem obdobju se namreč poveča okupacija posameznika s seboj,

Tabela 5.35: *Razlike med učenci in dijaki glede pogostosti pogovora pri svetovalnem delavcu*

Pogostost pogovora pri svetovalnem delavcu		učenci	dijaki	skupaj
vsak dan	f	15	4	19
	f %	1,1	1,3	1,2
enkrat do nekajkrat na teden	f	54	4	58
	f %	4,0	1,3	3,5
enkrat do nekajkrat na mesec	f	63	18	81
	f %	4,7	5,9	4,9
manj kot enkrat na mesec	f	129	23	152
	f %	9,6	7,6	9,2
enkrat letno	f	235	38	273
	f %	17,5	12,5	16,6
nikoli	f	583	178	761
	f %	43,3	58,7	46,1
ne vem oz. se ne spomnim	f	267	38	305
	f %	19,8	12,5	18,5
skupaj	f	1346	303	1649
	f %	100,0	100,0	100,0

poveča se občutljivost mladostnika za samozavedanje in skrb, kako ga vidijo drugi (prim. Pečjak in Košir, 2017).

Nadalje smo tiste učence in dijake (n = 587), ki so že kdaj bili pri svetovalnem delavcu, spraševali, kdo je dal pobudo za pogovor (tabela 5.36).

Tabela 5.36: *Pobuda za pogovor s šolskim svetovalnim delavcem*

Na čigavo pobudo je prišlo do pogovora oz. pogovorov med tabo in šolskim svetovalnim delavcem?	f	f % (od n = 587)
Sam sem se odločil za pogovor pri svetovalnem delavcu.	229	39,0
Svetovalni delavec me je sam poiskal.	188	32,0
Pobudo je dal učitelj.	148	25,2
Starši so mi naročili oz. predlagali.	106	18,1
Predlagali so mi sošolci oz. prijatelji.	36	6,1
Pobudo je dal ravnatelj.	26	4,4
Drugo	72	12,3

Največ učencev in dijakov je izbralo odgovor, da so se za obisk pri svetovalnem delavcu odločili sami (39 %), najmanj pa jih pravi, da je pobudo dal ravnatelj (4,4 %) oz. sošolci in prijatelji (6,1 %). Pod »drugo« so učenci navajali vsebinske razloge in ne pobudnika obiska: disciplinske težave (npr. »tepel sem se«), zdravstvene težave (npr. »mi je bilo slabo«), vpis v srednjo šolo, učne težave in nadarjenost, teh je bilo

skupaj 7 %. Nekatere odgovore bi se dalo razvrstiti v zgornje kategorije (2 %) ali pa niso bili povezani z vprašanjem (3 %). Statistično pomembno razliko med dijaki in učenci smo ugotovili le pri postavki *sam sem se odločil za pogovor pri svetovalnem delavcu* ( $2\bar{I} = 6,957$ ;  $g = 2$ ;  $\alpha = ,031$ ), in sicer je ta odgovor izbrala več kot polovica dijakov in le slabih 37 % učencev, še vedno pa je to najpogostejši odgovor pri obeh skupinah.

Zanimiva je primerjava odgovorov učencev/dijakov in svetovalnih delavcev na vprašanje o pobudi za pogovor. Iz tabele 5.37 je razvidno, da po oceni svetovalnih delavcev učenci in dijaki najpogosteje pridejo k svetovalnemu delavcu na pobudo učitelja ali pa na pobudo svetovalnega delavca, najredkeje pa jih k svetovalnemu delavcu pošlje ravnatelj, zelo redko pridejo tudi na predlog prijateljev ali sošolcev. Te razlike v zaznavi pobudnika za pogovor so se pokazale že v raziskavi pred dvajsetimi leti (Resman idr., 1999) in lahko odražajo pristranskost v pripisovanju vzgibov za ravnanje, ki je namenjeno ohranjanju ali povečevanju samospoštovanja oz. lastne vrednosti (angl. self-serving bias) (Leary, 2007). Da bi ohranili dobro mnenje o sebi, učenci/dijaki raje pripisujejo pobudo za obisk pri svetovalnem delavcu sebi kot učiteljem oz. svetovalnim delavcem, s tem pa si pripišejo nekoliko več avtonomije in osebne moči. Ta razlaga sovпада z zgoraj omenjeno stigmo obiska pri svetovalnem delavcu (strah, da bi drugi izvedeli) in spremljajoči občutek sramu.

Tabela 5.37: Pogostost pobude za razgovor svetovalnega delavca z učenci oziroma dijaki po oceni svetovalnih delavcev.

Pogostost dajanja pobud za razgovor z učenci/dijaki		nikoli	redko	včasih	pogosto	vedno	skupaj
Učenci/dijaki pridejo k meni na pobudo učitelja.	f	3	13	83	190	10	299
	f %	1,0	4,3	27,8	63,5	3,3	100,0
Učenci/dijaki pridejo k meni na pobudo ravnatelja.	f	41	131	99	28	1	300
	f %	13,7	43,7	33,0	9,3	0,3	100,0
Učitelji mi predlagajo, potem pa učence/dijake sam poiščem.	f	2	26	98	163	10	299
	f %	0,7	8,7	32,8	54,5	3,3	100,0
Učence/dijake sam povabim na razgovor.	f	3	12	87	186	10	298
	f %	1,0	4,0	29,2	62,4	3,4	100,0
Učenci/dijaki pridejo k meni na pobudo staršev.	f	5	64	169	60	2	300
	f %	1,7	21,3	56,3	20,0	0,7	100,0
Učencem/dijakom obisk pri meni predlagajo sošolci/prijatelji.	f	33	119	117	29	1	299
	f %	11,0	39,8	39,1	9,7	0,3	100,0
Učenci/dijaki sami pridejo do mene, ko potrebujejo pomoč.	f	4	31	110	146	8	299
	f %	1,3	10,4	36,8	48,8	2,7	100,0

Nadalje nas je zanimalo, katere so najpogostejše teme pogovorov med učenci/dijaki in svetovalnimi delavci. Najpogosteje se učenci in dijaki pogovarjajo s šolskim svetovalnim delavcem o *učenju, učnem uspehu in učnih težavah*, ta odgovor je izbralo dobrih 38 % vprašanih. Približno četrtnina jih govori o svojih *interesih in sposobnostih*, pomembna tema so tudi *odnosi s sošolci*. Nekoliko več kot četrtnina pravi, da se s svetovalnim delavcem pogovarjajo o *nadaljnem šolanju in poklicu*, najmanjkrat pa so tema pogovora *socialne stiske in vprašanja, povezana s spolnostjo*. Natančneje so odgovori učencev in dijakov prikazani v tabeli 5.38.

Tabela 5.38: Tema pogovora s šolskim svetovalnim delavcem

O čem sta se pogovarjala s svetovalnim delavcem? Pogovarjala sva se o ...	f	f % (od n = 586)
učenju, učnem uspehu in/ali učnih težavah	225	38,4
nadaljnem šolanju in poklicu	163	27,8
odnosih s sošolci in/ali nesoglasjih s sošolci	150	25,6
mojih sposobnostih	148	25,3
mojih interesih	147	25,1
mojem neprimernem vedenju, disciplini	88	15,0
odnosih in/ali nesoglasjih s prijatelji	75	12,8
odnosih in/ali nesoglasjih z učitelji	74	12,6
meni, ker nisem zadovoljen s seboj oz. imam težave	64	10,9
nasilju, spletnem nasilju, agresivnem obnašanju drugih	63	10,8
vključevanju v različne aktivnosti, iskanju ustreznih aktivnosti (npr. prostovoljstva, natečajev, tečajev ...)	61	10,4
domu in odnosih s starši in/ali nesoglasjih s starši	51	8,7
težavah, povezanih z zasvojenostjo (npr. kajenju, alkoholu, drogah, internetu ...)	24	4,1
socialnih stiskah v družini (npr. nezaposlenosti staršev, revščini ...)	18	3,1
vprašanjih, povezanih s spolnostjo	15	2,6
drugo	81	13,8

Med odgovori učencev in dijakov pod »drugo« je bilo 19 takih, ki bi se jih dalo razvrstiti v že ponujene možnosti. Ostali odgovori so se nanašali na status učenca oz. dijaka kot nadarjenega ali športnika ( $f = 7$ ), da se niso nič pogovarjali ( $f = 5$ ), o bolezni ( $f = 4$ ), odgovori s  $f = 3$  ali manj pa so vsebovali raznolike vsebine pogovorov, npr.: zamenjava oddelka, priča pri dogodku, nasilje v družini prijateljice.

Preverjali smo tudi, ali se pri odgovorih učencev in dijakov pojavljajo statistično pomembne razlike. Ugotovili smo, da je statistično pomembno višji delež odgovorov dijakov pri naslednjih postavkah: pogovor o *učenju, učnem uspehu in/ali učnih težavah* (51,8 % : 36,1 %;  $\chi^2 = 7,512$ ;  $g = 1$ ;  $\alpha = ,006$ ), *sposobnostih* (34,1 % :

23,8 %;  $\chi^2 = 4,136$ ;  $g = 1$ ;  $\alpha = ,042$ ) in vključenju v različne aktivnosti oz. iskanju ustreznih aktivnosti (20,0 % : 8,8 %;  $\chi^2 = 9,805$ ;  $g = 1$ ;  $\alpha = ,002$ ). Pri učencih pa je bil statistično pomembno višji delež odgovorov izbran pri postavki *pogovarjava se o odnosih in nesoglasjih s prijatelji* (14,0 % : 5,9 %;  $\chi^2 = 4,261$ ;  $g = 1$ ;  $\alpha = ,039$ ).

Tudi svetovalne delavce smo povprašali, o čem se pogovarjajo z učenci in dijaki, pri čemer smo svetovalne delavce vprašali še o pogostosti teh tem (tabela 5.39). Če njihove odgovore primerjamo z odgovori učencev in dijakov (tabela 5.38), lahko ugotovimo, da so precej skladni. Tudi svetovalni delavci tako kot učenci in dijaki pravijo, da se najpogosteje pogovarjajo o učenju, učnem uspehu in učnih težavah, nesoglasjih s sošolci in nadaljnjem šolanju. Podobno kot učenci in dijaki tudi svetovalni delavci ocenjujejo, da se najredkeje pogovarjajo o vidikih, povezanih s spolnostjo, socialnimi stiskami in zasvojenostjo.

Tabela 5.39: Pogostost posameznih tem v pogovoru z učenci/dijaki, ko sami pridejo k svetovalnemu delavcu

Svetovalni delavci se z učenci/dijaki pogovarjajo o ...		nikoli	redko	včasih	pogosto	vedno	skupaj
učenju, učnem uspehu in/ali učnih težavah	f	3	8	44	210	35	300
	f %	1,0	2,7	14,7	70,0	11,7	100,0
odnosih in/ali nesoglasjih z učitelji	f	3	39	122	122	13	299
	f %	1,0	13,0	40,8	40,8	4,3	100,0
problemih z njihovim neprimernim vedenjem, disciplino	f	6	19	63	192	17	297
	f %	2,0	6,4	21,2	64,6	5,7	100,0
odnosih s sošolci in/ali nesoglasjih s sošolci	f	1	9	60	201	27	298
	f %	0,3	3,0	20,1	67,4	9,1	100,0
(ne)zadovoljstvu in težavah učenca/dijaka	f	3	22	75	172	25	297
	f %	1,0	7,4	25,3	57,9	8,4	100,0
interesih učencev/dijakov	f	1	37	103	131	25	297
	f %	0,3	12,5	34,7	44,1	8,4	100,0
sposobnostih učencev/dijakov	f	6	53	133	89	11	292
	f %	2,1	18,2	45,5	30,5	3,8	100,0
odnosih s starši in/ali nesoglasjih s starši	f	3	63	139	80	11	296
	f %	1,0	21,3	47,0	27,0	3,7	100,0
odnosih in/ali nesoglasjih s prijatelji	f	2	26	87	164	15	294
	f %	0,7	8,8	29,6	55,8	5,1	100,0
nadaljnjem šolanju in poklicu	f	6	22	52	193	24	297
	f %	2,0	7,4	17,5	65,0	8,1	100,0
nasilju, spletnem nasilju, agresivnem obnašanju drugih učencev/dijakov	f	4	38	129	113	11	295
	f %	1,4	12,9	43,7	38,3	3,7	100,0



Svetovalni delavci se z učenci/dijaki pogovarjajo o ...		nikoli	redko	včasih	pogosto	vedno	skupaj
težavah, povezanih z zasvojenostjo (npr. kajenju, alkoholu, drogah, internetu ...)	f	31	127	111	26	1	296
	f %	10,5	42,9	37,5	8,8	0,3	100,0
vidikih oz. vprašanih, povezanih s spolnostjo	f	49	161	73	12	1	296
	f %	16,6	54,4	24,7	4,1	0,3	100,0
socialnih stiskah v družini (npr. nezaposlenosti staršev, revščini ...)	f	30	128	102	32	2	294
	f %	10,2	43,5	34,7	10,9	0,7	100,0
vklučevanju v različne aktivnosti, iskanju ustreznih aktivnosti	f	30	99	110	46	5	290
	f %	10,3	34,1	37,9	15,9	1,7	100,0

Proučili smo tudi, ali obstajajo med svetovalnimi delavci, ki delujejo v osnovnih šolah in tistimi, ki delujejo v srednjih šolah, razlike glede tega, katere teme v pogovorih z učenci oz. dijaki pogosteje naslavljajo.

Statistično pomembno pogosteje se svetovalni delavci v osnovnih šolah pogovarjajo o *odnosih s sošolci* ( $2\bar{I} = 30,836$ ,  $g = 4$ ;  $\alpha = ,000$ ), *nasilju, spletnem nasilju in agresivnem obnašanju drugih učencev* ( $2\bar{I} = 14,642$ ,  $g = 4$ ;  $\alpha = ,006$ ) in *spolnosti* ( $2\bar{I} = 11,204$ ,  $g = 4$ ;  $\alpha = ,024$ ), medtem ko srednješolski svetovalni delavci statistično pomembno pogosteje kot njihovi kolegi v osnovnih šolah naslavljajo teme o *učenju, učnem uspehu in učnih težavah* ( $2\bar{I} = 9,796$ ,  $g = 4$ ;  $\alpha = ,044$ ), *(ne)zadovoljstvu in težavah nasploh* ( $2\bar{I} = 13,573$ ,  $g = 4$ ;  $\alpha = ,009$ ), *nesoglasjih s starši* ( $2\bar{I} = 10,863$ ,  $g = 4$ ;  $\alpha = ,028$ ) in *zasvojenosti* ( $\chi^2 = 14,885$ ,  $g = 4$ ;  $\alpha = ,005$ ). Razlike v tem, katere so prevladujoče teme, sovpadajo z odgovori učencev in dijakov. Drugače kot pri odgovorih o pobudi za pogovor pri svetovalnem delavcu lahko pri odgovorih o vsebini teh pogovorov opazimo skladnost med učenci/dijaki in svetovalnimi delavci. Navedene teme pogovorov odražajo razvojne in izobraževalne zahteve različno starih otrok in mladostnikov.

Nadalje smo želeli izvedeti, kakšne so izkušnje učencev in dijakov s svetovalnim delavcem (tabela 5.40). Ugotovili smo, da se vprašani najbolj strinjajo s tem, da jih svetovalni delavec pozorno posluša in si vzame čas zanje, najmanj pa se strinjajo s trditvijo, da so pogovori s svetovalnim delavcem zanje neprijetni. Takšno stališče izraža dobra petina vprašanih. Med mnenji učencev in dijakov nismo ugotovili statistično pomembnih razlik. Odgovori učencev in dijakov o njihovih izkušnjah s svetovalnimi delavci torej kažejo na splošno pozitivno sliko. Potrjujejo zavzetost in strokovnost dela svetovalnih delavcev, obenem pa kažejo na pomembnost svetovalne službe na šoli. Bolj konkretno in nazorno sliko o izkušnjah učencev in dijakov s šolskimi svetovalnimi delavci je ponudila analiza odprtih odgovorov, ki sledi v nadaljevanju.

Tabela 5.40: Ocena trditev, ki se nanašajo na izkušnjo s svetovalnim delavcem

Mnenje o medosebnem odnosu		sploh se ne strinjam	se ne strinjam	se niti strinjam niti ne strinjam	se strinjam	povsem se strinjam	skupaj	M	SD
S pogovori in pomočjo, ki jo dobim, sem zadovoljen.	f	33	24	78	276	178	589	3,92	1,05
	f %	5,6	4,1	13,2	46,9	30,2	100,0		
Čutim, da mi pogovor s svetovalcem pomaga.	f	28	43	107	262	143	583	3,77	1,05
	f %	4,8	7,4	18,4	44,9	24,5	100,0		
Pogovori s svetovalnim delavcem so zame neprijetni.	f	144	151	167	87	29	578	2,49	1,16
	f %	24,9	26,1	28,9	15,1	5,0	100,0		
Če pridem k svetovalnemu delavcu, si vzame čas zame.	f	17	15	81	271	192	576	4,05	,92
	f %	3,0	2,6	14,1	47,0	33,3	100,0		
Svetovalni delavec je prijazen z menoj, rad se pogovarjam z njim.	f	22	26	100	246	180	574	3,93	1,01
	f %	3,8	4,5	17,4	42,9	31,4	100,0		
Svetovalnemu delavcu zaupam, ker vem, da mi hoče pomagati.	f	31	27	94	235	193	580	3,92	1,08
	f %	5,3	4,7	16,2	40,5	33,3	100,0		
Svetovalni delavec pozorno posluša, kar imam povedati.	f	23	17	56	244	241	581	4,14	,983
	f %	4,0	2,9	9,6	42,0	41,5	100,0		

#### 5.4.5 Kaj so učenci in dijaki še povedali o šolski svetovalni službi?

Ob koncu vprašalnika so učenci imeli možnost napisati, kaj bi še želeli povedati o svetovalni službi na šoli. Na to zadnje vprašanje odprtega tipa je odgovorilo 426 učencev, iz nadaljnje analize pa smo izključili odgovore »ne«, »ne vem«, nerazumljive, šaljive in žaljive odgovore. Tako je ostalo 317 (19 %) odgovorov, ki smo jih združili v naslednje sklope.

##### *Lastnosti šolskih svetovalnih delavk/delavcev*

Učenci so najpogosteje odgovorili, da je njihova svetovalna delavka *prijazna* ( $f = 75$ ), na splošno dobra ( $f = 37$ ) npr. *je v redu, dobri so, so mi všeč, super*. Manj pogosto so v odgovorih navajali še druge posamezne lastnosti svetovalnih delavk, kot so *iskrena, zanesljiva, prijetna, starokopitna, zoprna, skrbna, delavna*.

##### *Značilnosti dela šolske svetovalne službe*

Učenci so poleg osebnostnih lastnosti svetovalcev navajali tudi lastnosti dela šolske svetovalne službe. 69 učencev je navedlo odgovor, da je svetovalna služba

**v pomoč** oz. da svetovalci radi pomagajo. Značilni odgovori, razvrščeni v ta sklop, so: *nam vsem na šoli dobro pomaga; šolska svetovalna služba nudi uteho v kakršni koli stiski si in pomaga na različne načine; vedno nam je pripravljena pomagati; na šoli so, da nam učencem, staršem in učiteljem pomagajo, čeprav si večkrat ne upamo iti k njim.*

Učenci so v prostih odgovorih pogosto opisovali kakovost dela šolskih svetovalnih delavk. 39 odgovorov je takih, ki opisujejo, da **dobro delajo**, na primer:

- *dobro opravljajo svoje delo in se z vsemi močmi trudijo;*
- *naša svetovalna delavka se zavzame za naše težave;*
- *snov oz. obnašanje ob določenih dogodkih ti razloži na drug način, kot bi ti starši, kar mi je v veliko veselje;*
- *poslušajo tvoje težave in jih poskušajo rešiti.*

Učenci so tudi navajali, da **je dobro oz. prav**, da so svetovalni delavci na šoli (27 odgovorov). V tem sklopu odgovorov so tako enostavne izjave: *dobro, da jih imamo na šoli in ta služba se mi zdi koristna*, kot tudi kompleksnejše razlage: *ta sistem mi je zelo všeč, saj vem, da imamo na šoli nekoga, ki mu lahko zaupam; in mislim, da je zelo dobro, da jih imamo v šoli, saj imajo nekateri otroci velike probleme doma ali v šoli. Zdi se mi, da bodo nekatere stvari boljše razumeli kot učitelji.*

Nekateri učenci so v svojem odgovoru le opisovali lastnosti dela (7 odgovorov), na primer, da *svetovalni delavci opravljajo težavno delo, da imajo lepo službo* ali da *jih veliko otrok potrebuje*. Drugi (12 odgovorov) so opisovali delovna področja šolske svetovalne službe, povezana s karierno orientacijo (*pomoč pri odločitvi za srednjo šolo*), čustvenimi težavami (*pomagajo učencem, ki imajo probleme z jezo; ob ločitvi staršev ali smrti koga v tvojem ožjem krogu; svetovalka mi lahko pomaga ob težkih trenutkih*), pomočjo pri učenju (*učencem z nizkimi ocenami pomagajo do boljših ocen*), primernim vedenjem (*razrešujejo primere nasilja, rešujejo manjše pretepe*) in urejanjem formalnosti (*urejanje štipendije, državljanstva*).

### **Kritični ali negativno naravnani odgovori**

Nekaj učencev je navedlo kritične ali negativne odgovore (34 odgovorov). Nekateri od njih so zelo splošni, na primer: *se preveč derejo, jih malo briga za učence, moramo jo zamenjati, preveč komplicirajo*. Nekaj kritičnih odgovorov je bolj obrazloženih. Navajamo dva primera:

- *»Svetovalni delavci na naši šoli samo poučujejo otroke, ki imajo težave in tiste prilagoditve. Za vse ostale, nas, pa ni časa. Menim, da je vseeno, če so ali pa niso na šoli. Vse naredijo učitelji in razredniki. Še oni se z nami pogovarjajo in s starši in rešujejo vse težave in svetujejo.«*

- *»Svetovalni delavki na šoli sta prijazni, vendar jima nočem povedati vsega, ker včasih po imensko omenjata učence, ki jima kaj zaupajo in mi to ni všeč, tudi časa si vedno ne vzameta za nas.«*

### ***Predlogi za izboljšanje***

29 učencev je to zadnje vprašanje izkoristilo, da so izrazili možne predloge za izboljšanje dela šolske svetovalne službe. Med temi predlogi je prevladovala želja, da bi svetovalci večkrat prišli v razred, sodelovali pri izvedbi razrednih ur ali izvedli delavnice z vsemi učenci. Ta pobuda podpira tezo, da je treba v šoli okrepiti prizadevanja za premik k razvojno-preventivnemu delovanju svetovalnega delavca. To pa pomeni njegovo naravnanoost na dejavnosti in procese, usmerjene na oddelke in celotno vzgojno-izobraževalno ustanovo kot skupnost, pri čemer se ukvarja z vprašanji skupinske dinamike, komunikacije, kulture in klime vzgojno-izobraževalne ustanove ipd.

### ***Ostali odgovori***

16 učencev je opisalo lastno izkušnjo s šolsko svetovalno službo, med njimi so takšni s pozitivno kot z negativno izkušnjo. Med preostalimi odgovori jih je 7 navedlo zahvalo, 5 učencev pa je navedlo, da ne želijo ničesar dodati, ker imajo malo stikov s svetovalnimi delavci oz. jih ne poznajo.

## **5.4.6 Sklep**

Če pogledamo analizo odprtih odgovorov v celoti, lahko kot pomemben podatek raziskave izpostavimo, da se je kar slaba petina učencev in dijakov odločila za to, da odgovori še na vprašanje odprtega tipa. Učenci in dijaki so opisovali zlasti pozitivno naravnane osebnostne lastnosti svetovalnih delavk, s katerimi imajo izkušnje. Veliko jih je tudi izpostavilo, da je njihovo delo v pomoč, da dobro delajo in da je prav oz. dobro, da so svetovalni delavci na šoli. Njihove proste odgovore lahko razumemo tako, da mnogi učenci in dijaki prepoznajo pomembno vlogo svetovalnih delavcev na šoli, saj so želeli to še posebej izpostaviti. Do podobnih ugotovitev so prišli tudi avtorji tujih raziskav, na primer Fox in Butler (2007) sta ugotovila, da mladostniki cenijo prisotnost svetovalne službe na šoli. 84 % otrok in mladostnikov je ocenilo to službo kot »uporabno«, »zelo uporabno« ali »izjemno uporabno«. Ena od glavnih prednosti šolske svetovalne službe je po poročanju anketiranih otrok, da je dobro imeti nekoga, na katerega se lahko obrnejo in z njim pogovorijo (prav tam). Knight idr. (2018) pa poročajo o šolski svetovalni službi kot pomembnem zatočišču pred pritiski šolskega okolja, v katerem se lahko počutijo sprejete, cenjene in podprte. Za otroke je pomembno,

da so šolski svetovalci dopustili prostor za sogovornika in da so dajali občutek aktivnega poslušanja, s čimer so pokazali, da so zainteresirani. Posebej pomembna lastnost svetovalnega odnosa je bila za mnoge udeležence ta, da so imeli na svoji strani nekoga, ki je na položaju moči. Zlasti je bilo koristno, ko so se šolski svetovalci postavili zanje v primerih, ko starši ali učitelji niso upoštevali njihovih potreb (prav tam).

Seveda ni vse samo dobro in tudi to so učenci napisali v kritičnih in negativno naravnanih odgovorih. Na tem mestu bi izpostavili tiste kritične ocene, ki kažejo na nestrokovno ravnanje svetovalnih delavcev, kot sta pomankanje skrbi za učence in kršitev zaupnosti. Na slednjo moramo biti še toliko bolj pozorni, saj se je pokazala kot ključna ovira, zaradi česar otroci niso šli k svetovalnemu delavcu (Fox in Butler, 2007). Pomenljivi so tudi odgovori, ki kažejo na kritičnost učencev do individualno-kurativne naravnosti svetovalcev, kar se tudi odraža v predlogih. Učenci in dijaki so namreč med predlogi pogosto navedli, da si želijo, da bi svetovalni delavci večkrat prišli v razred, sodelovali pri izvedbi razrednih ur ali izvedli delavnice z vsemi učenci.

## 5.5 Sodelovanje šolskih svetovalnih delavcev in staršev

*»Svetovalna delavka je dostopna in pripravljena prislužniti in pomagati.«*

Da je sodelovanje med šolo in starši ključnega pomena, dokazujejo raziskave na več ravneh (gl. npr. Kalin idr., 2009). Dobro sodelovanje je pomembno tako za osebni razvoj otroka kot z vidika njegovega učnega uspeha. Rezultati zadnjih raziskav o vplivu družinskega okolja na otrokov uspeh v šoli opozarjajo (Cankar, Bren in Zupanc, 2017), da (p)ostaja prav družinsko okolje pomemben dejavnik njegovega šolskega uspeha. Hkrati je sodobna šola vse manj dejavnik izenačevanja otrokovih možnosti uspeha glede na okolje, iz katerega izhaja. Da bi zaznani trend reprodukcije družbene neenakosti skozi šolo lahko ublažili ali ustavili, je ključno, da poznamo poglede staršev, saj so prav oni dejavnik vzpostavitve dobrega sodelovanja med šolo in otrokovim domom.

V tem poglavju bodo predstavljeni odgovori staršev in odgovori svetovalnih delavcev na sklop vprašanj o starših. Starši so podali splošno oceno nalog šolske svetovalne službe, poročali so o prevladujočih razlogih sodelovanja z njimi in o vprašanih razvoja otroka in VI, kjer bi jim koristile pomoč, podpora ali informacije šolske svetovalne službe. Predstavljene bodo tudi izkušnje sodelovanja s šolsko svetovalno službo. Na ta sklop vprašanj so odgovarjali le starši, ki so že neposredno sodelovali s šolsko svetovalno službo na šoli, ki jo obiskuje njihov otrok oz. mladostnik. Pri vseh

navedenih vsebinskih sklopih bomo izpostavljali morebitne razlike med pogledi na delo šolske svetovalne službe med starši učencev in starši dijakov.

### 5.5.1 Odnos in doživljanje sodelovanja s starši s perspektive šolskih svetovalnih delavcev

Najprej predstavljamo odgovore svetovalnih delavcev glede ocene odnosa in doživljanja sodelovanja s starši. Opredelili so se do devetih trditev, pri katerih se nekatere nanašajo neposredno na njihov odnos in doživljanje sodelovanja s starši, nekatere pa vključujejo tudi učitelje.

Tabela 5.41: Ocena svetovalnih delavcev glede odnosa in doživljanja sodelovanja s starši

Ocena odnosa in doživljanja sodelovanja s starši		sploh se ne strinjam	se ne strinjam	se mi strinjam niti ne strinjam	se strinjam	povsem se strinjam	skupaj	M	SD
Starši so indiferentni do mojega dela in prizadevanj.	f	52	161	57	8	1	279	2,09	,73
	f %	18,6	57,7	20,4	2,9	0,4	100,0		
Priznanje staršev mi pomeni več kot priznanje učiteljev in ravnatelja.	f	29	63	147	36	4	279	2,72	,87
	f %	10,4	22,6	52,7	12,9	1,4	100,0		
Starši v zadnjih letih vedno manj spoštujejo moje delo.	f	52	139	68	19	2	280	2,21	,85
	f %	18,6	49,6	24,3	6,8	0,7	100,0		
Starši so moji zavezniki. Čutim, da imam starše na svoji strani.	f	0	15	122	133	7	277	3,48	,64
	f %	0,0	5,4	44,0	48,0	2,5	100,0		
Večina učiteljev zna vzpostaviti kakovostno sodelovanje s starši.	f	2	27	36	204	9	278	3,69	,72
	f %	0,7	9,7	12,9	73,4	3,2	100,0		
Opažam, da se pri starših iz leta v leto zmanjšuje pogostost iskanja stikov z mano.	f	38	125	82	29	4	278	2,41	,90
	f %	13,7	45,0	29,5	10,4	1,4	100,0		
Starši danes dovolj vedo o razvoju in razvojnih težavah otroka, zato zanje ni treba organizirati posebnih predavanj.	f	0	110	130	37	3	280	2,76	,72
	f %	0,0	39,3	46,4	13,2	1,1	100,0		
Starši imajo danes o starševstvu in vprašanih družinske vzgoje veliko znanja in so kompetentni sogovorniki.	f	25	69	125	58	0	277	2,78	,88
	f %	9,0	24,9	45,1	20,9	0,0	100,0		

Iz tabele lahko razberemo, da so najvišjo stopnjo strinjanja svetovalni delavci izrazili pri trditvi, ki se nanaša na oceno kakovostnega sodelovanja med starši in učitelji. Ugotovimo lahko, da je več kot tri četrtine svetovalnih delavcev mnenja, da *večina učiteljev zna vzpostaviti kakovostno sodelovanje s starši*. Srednješolski svetovalni delavci se s trditvijo strinjajo v večji meri kot osnovnošolski ( $M = 3,85$  :  $M = 3,64$ ;  $t = 2,724$ ,  $g = 177,572$ ;  $\alpha = ,007$ ).

Skoraj polovica svetovalnih delavcev meni, da *so starši njihovi zavezniki in čutijo, da jih imajo na svoji strani*. Nekaj manj svetovalnih delavcev (44 %) je glede te trditve neodločenih, kar morda kaže na to, da so ti svetovalni delavci do zavezništva s starši neopredeljeni, ga morda niti ne potrebujejo, ali pa so ostali neodločeni zaradi velike raznolikosti med starši – nekatere starše doživljajo kot zaveznike, druge kot nasprotnike. To pa ne pomeni, da v prihodnje svetovalni delavci ne morejo še dodatno doprinesiti k dobremu sodelovanju med šolo in domom.

Nekaj več kot polovica svetovalnih delavcev je neopredeljenih glede tega, ali jim *priznanje staršev pomeni več kot priznanje kolegov*. Slaba polovica pa je neopredeljenih še do trditve, da *starši danes dovolj vedo o razvoju in razvojnih težavah otroka, zato zanje ni treba organizirati posebnih predavanj* in da *imajo starši o starševstvu in vprašanjih družinske vzgoje dovolj znanja in so kompetentni sogovorniki*. S to trditvijo se v večji meri strinjajo srednješolski svetovalni delavci ( $t = 1,986$ ,  $g = 111,644$ ;  $\alpha = ,049$ ), kar morda nakazuje na nekoliko višje vrednotenje kompetentnosti staršev srednješolcev kot osnovnošolcev s strani svetovalnih delavcev. Za vzpostavitev partnerskega sodelovanja je pomembno, da starši kompetentno izpolnjujejo svojo vlogo, da verjamejo v svojo moč in da jim to moč pripisujejo tudi strokovni delavci na šoli (O'Callaghan v Čačinovič Vogrinčič, 1999). Če obstajajo dvomi o kompetentnosti enega ali drugega sogovornika, je težko graditi partnerski odnos in tvorno medsebojno sodelovanje.

Iz tabele lahko razberemo, da se svetovalni delavci v največji meri ne strinjajo s trditvama, da *so starši indiferentni do njihovega dela* in da *vedno manj spoštujejo njihovo delo*. S to trditvijo se bolj strinjajo osnovnošolski svetovalni delavci ( $t = 2,571$ ,  $g = 265$ ;  $\alpha = ,011$ ). Razlike med srednješolskimi in osnovnošolskimi svetovalnimi delavci so statistično pomembne še pri eni postavki: *opazam, da pri starših iz leta v leto pada pogostost iskanja stikov z mano*. Tudi s to trditvijo se statistično pomembno bolj strinjajo svetovalni delavci iz osnovnih šol ( $t = 2,424$ ,  $g = 263$ ;  $\alpha = ,016$ ).

Glede na nekatere ugotovitve, ki nakazujejo, da se starši po oceni učiteljev celo preveč vpletajo v njihovo delo (Ule, 2015), bi lahko pričakovali, da podobno

ocenjujejo tudi svetovalni delavci. Na podlagi pridobljenih podatkov lahko ugotovimo, da šolski svetovalni delavci pri starših večinoma ne opazijo indiferentnosti do njihovega dela ali upada spoštovanja ter jih prepoznavajo kot zaveznike, prav tako pa pozitivno ocenjujejo kakovost komunikacije med starši in učitelji. Hkrati smo ugotovili, da ostajajo svetovalni delavci v povprečju neopredeljeni glede tega, ali starši dovolj vedo o razvoju in razvojnih težavah otrok in do tega, ali imajo starši veliko znanja o starševstvu in vprašanih družinske vzgoje. To si lahko morda razložimo kot posledico srečevanja šolskih svetovalnih delavcev z zelo raznolikimi starši.

## 5.5.2 Seznanitev staršev s šolsko svetovalno službo

Starši so najprej odgovarjali na vprašanje, ki se je nanašalo na njihovo seznanitev s šolsko svetovalno službo oz. svetovalnim delavcem na šoli. Na podobno vprašanje (*Naloge/priložnosti, prek katerih po mnenju SD starši najpogosteje spoznajo delo svetovalnega delavca*) so odgovarjali tudi šolski svetovalni delavci, vendar želimo opozoriti, da gre za dve različni ravni »spoznavanja«. Na eni strani so starši s svojimi potrebami in pričakovanji, na drugi strani pa so bistveno manj številni svetovalni delavci, ki imajo v tem odnosu (vsaj formalno) zahtevnejšo vlogo. Tako starši kot svetovalni delavci so lahko izbrali med več odgovori, pri čemer so starši lahko izbrali dve postavki več kot šolski svetovalni delavci. Primerjava odgovorov enih in drugih v nadaljevanju je zato le ilustrativna.

Tabela 5.42: *Priložnosti oz. načini spoznavanja staršev s šolsko svetovalno službo*

Svetovalno službo oz. svetovalnega delavca na šoli, ki jo obiskuje moj otrok, sem spoznal:	Starši	
	f	f % (od n = 1112)
ob vpisu otroka	688	61,9
na roditeljskih sestankih	346	31,1
na informativnem dnevu, dnevu odprtih vrat	212	19,1
na razrednih, govorilnih oz. pogovornih urah	179	16,1
iz pisnih informacij o šoli	151	13,6
ga/jih nisem spoznal	141	12,7
prek spletne strani šole, kjer je predstavljeno delo svetovalne službe	135	12,1
prek svojega otroka, ki je potreboval pomoč	131	11,8
iz šolskih publikacij	101	9,1
sam sem ga poiskal	92	8,3
drugo	52	4,7



Tabela 5.43: *Naloge, prek katerih po mnenju svetovalnih delavcev starši spoznajo delo svetovalnega delavca*

Naloge/priložnosti, prek katerih po mnenju svetovalnih delavcev starši najpogosteje spoznajo delo svetovalnega delavca:	Šolski svetovalni delavci	
	f	f % (od n = 283)
prek učencev/dijakov, ki potrebujejo mojo svetovalno pomoč	225	79,5
ob vpisu učencev/dijakov novincev	209	73,9
na roditeljskih sestankih	166	58,7
na razrednih, govorilnih oz. pogovornih urah	140	49,5
na informativnem dnevu, dnevu odprtih vrat	34	12,0
na spletni strani šole, kjer je predstavljeno moje delo	23	8,1
iz pisnih informacij o šoli in mojem delu	14	4,9
iz šolskih publikacij	14	4,9
drugo	8	2,8

Dobra desetina staršev je med ponujenimi odgovori izbrala možnost *ga/je nisem spoznal*. Ta odgovor je izbralo statistično pomembno več staršev dijakov (18,0 %) kot staršev učencev (10,2 %) ( $\chi^2 = 13,240$ ,  $g = 1$ ,  $\alpha = ,000$ ).

Starši so največkrat izbrali postavki *ob vpisu otroka* in *na roditeljskih sestankih*. Več staršev učencev (64,4 %) kot staršev dijakov (56,8 %) je spoznalo šolsko svetovalno službo *ob vpisu otroka* ( $\chi^2 = 5,760$ ,  $g = 1$ ,  $\alpha = 0,016$ ). Enako velja tudi *za roditeljske sestanke*. Večji delež osnovnošolskih staršev (35,7 %) je spoznalo šolsko svetovalno službo na roditeljskih sestankih, kot to velja za srednješolske starše (20,4 %) ( $\chi^2 = 25,689$ ;  $g = 1$ ,  $\alpha = ,000$ ). Podobno so odgovorili tudi šolski svetovalni delavci. Rezultati potrjujejo tiste izpred desetletja (Kalin idr., 2009). Svetovalni delavci se staršem predstavijo na različne, med sabo pogosto prepletene načine, največkrat pa prav ob vpisu novincev v šolo. Za delo šolske svetovalne službe je zato pomembno, kako organizira vpis, kako se spozna s starši in kako v prvih srečanjih s starši predstavi svoje delo.

Petina staršev je šolsko svetovalno službo spoznala *na informativnem dnevu, dnevu odprtih vrat*, tako pa meni tudi dobra desetina šolskih svetovalnih delavcev. Starši dijakov (37,9 %) so jo na tak način spoznali v večjem deležu, kot to velja za starše osnovnošolcev (10,8 %) ( $\chi^2 = 111,106$ ,  $g = 1$ ,  $\alpha = ,000$ ). Tak rezultat lahko pripišemo temu, da se načini, kako se šole predstavijo (prihodnjim) učencem in dijakom, razlikujejo. Zlasti srednje šole imajo organizirane informativne dneve in dneve odprtih vrat, osnovne šole pa le-te organizirajo manj pogosto, ker vpis otrok poteka glede na šolski okoliš in ne glede na izbiro posameznika.

Še nekaj manj staršev je šolsko svetovalno službo spoznalo *na razrednih, govorilnih oz. pogovornih urah*. Med njimi je večji delež staršev učencev (18,4 %) kot staršev dijakov (10,7 %) ( $\chi^2 = 10,428$ ,  $g = 1$ ,  $\alpha = 0,001$ ). Da so naloge svetovalnega delavca starši spoznali *na razrednih, govorilnih oz. pogovornih urah* pa meni bistveno večji delež, skoraj polovica, svetovalnih delavcev. Tako velik delež teh odgovorov pripisujemo temu, da so svetovalni delavci ocenjevali medsebojno spoznavanje s starši na individualnih, posvetovalnih srečanjih, kjer prihajajo v stik z manjšino staršev zaradi njihovih otrok in specifičnih težav, ki jih ti otroci imajo. Ti odgovori svetovalnih delavcev sovpadajo tudi s pogosto izbiro trditve, da starši spoznajo njihovo delo prek otroka, ki je potreboval svetovalno pomoč.

Starši so manj pogosto izbirali odgovore, kjer je šlo za bolj posredno seznanitev s šolsko svetovalno službo. Nekaj več kot desetina je izbralo možnost, da so šolsko svetovalno službo spoznali *iz pisnih informacij o šoli in prek spletne strani šole, kjer je predstavljeno delo šolske svetovalne službe*. Pisne informacije o šoli so za starše dijakov (17,2 %) v večji meri tiste, prek katerih spoznajo šolsko svetovalno službo, kot za starše učencev (12,0 %) ( $\chi^2 = 5,335$ ,  $g = 1$ ,  $\alpha = ,021$ ), enako pa velja tudi za *spletne strani šole*. Spletna stran je za skoraj petino staršev dijakov (19,5 %) vir informacij o šolski svetovalni službi, medtem ko je takšnih staršev osnovnošolcev le slaba desetina (8,9 %) ( $\chi^2 = 25,023$ ,  $g = 1$ ,  $\alpha = ,000$ ). To lahko razložimo kot posledico tega, da se starši mlajših otrok verjetno bolj aktivno vključujejo v njihovo izobraževanje, medtem ko starši starejših otrok, torej dijakov, že več odgovornosti prepuščajo njim samim in jim zadoščajo tudi bolj posredne oblike seznanjanja (pisne informacije, prek spleta ipd.).

Trditev, da so šolsko svetovalno službo spoznali *prek svojega otroka, ki je potreboval pomoč*, je izbrala le dobra desetina staršev, pogosteje starši učencev (13,6 %) kot starši dijakov (7,4 %) ( $\chi^2 = 8,642$ ,  $g = 1$ ,  $\alpha = ,003$ ). Razhajanje lahko pojasnimo z razvojnimi značilnostmi učencev in dijakov, saj je ena od osrednjih razvojnih nalog v mladostništvu vse večja samostojnost in tako dijaki večkrat sami vzpostavijo stik s šolsko svetovalno službo kot pa učenci v osnovni šoli, ki še potrebujejo podporo staršev.

Podobno trditev so ocenjevali šolski svetovalni delavci, torej, da starši najpogosteje spoznajo njihovo delo prav *prek učencev/dijakov, ki potrebujejo mojo svetovalno pomoč*. To trditev so šolski svetovalni delavci izbrali najpogosteje. Zanje je torej prav neposredno delo s konkretnim učencem/dijakom tisto področje, kjer lahko starši spoznajo njihovo delo. Pri tem seveda ne vemo, ali gre za potrebo po tem, da ob neposredni svetovalni pomoči sodelujejo tudi starši, ali pa so prek otroka posredno seznanjeni z delom šolske svetovalne službe. Prav tako ta odgovor nakazuje širšo sliko prevladujočih nalog šolske svetovalne službe, to je individualna pomoč, ki se v delovanju svetovalne službe kaže v doslej opravljenih raziskavah (Bezić 2008).

Manj kot desetina staršev pa je šolsko svetovalno službo spoznala *iz šolskih publikacij* ali pa *so šolsko svetovalno službo poiskali sami*. Med odgovori staršev osnovnošolcev in srednješolcev ni prišlo do statistično pomembnih razlik, nizek pa je bil tudi delež šolskih svetovalnih delavcev, ki so izbirali ta odgovor.

Pod možnost *drugo* so starši napisali 48 odgovorov. Največ (17) jih je napisalo, da so šolsko svetovalno službo spoznali zaradi specifičnih okoliščin šolanja njihovega otroka (*nadarjeni*), 12 je napisalo, da šolsko svetovalno službo poznajo zaradi osebnih okoliščin (*osebno poznanstvo* ipd.), 11 jih je opisovalo način seznanitve (*po telefonu, na predavanjih za starše, na prireditvi šole* ipd.), 4 so izpostavili, da šolsko svetovalno službo poznajo prek otrokovega sorojenca, en starš pa je napisal, da ne ve, kje se je seznanil s šolsko svetovalno službo.

Odgovori staršev torej nakazujejo, da se svetovalni delavci lahko odločijo za posredne oblike predstavljanja staršem, npr. v različnih zgibankah, časnikih, biltenih, spletnih straneh, elektronski pošti, ali pa se staršem predstavijo v osebnem stiku, na različnih formalnih in neformalnih srečanjih ter prireditvah šole. Četudi raznoliki načini sodelovanja sami po sebi ne zagotavljajo kakovosti sodelovalnega odnosa, lahko poudarimo, da so dobre izkušnje staršev s svetovalno službo pozitivno izhodišče za delovanje svetovalne službe. Pozitivne izkušnje in informacije o svetovalni službi se med starši hitro širijo in tako pripomorejo k ustvarjanju ugleda in oblikovanja zaupanja v svetovalne delavce. Velja pa tudi nasprotno: negativne izkušnje zapirajo vrata svetovalnim delavcem do staršev (Kalin idr. 2009).

### 5.5.3 Poznavanje nalog šolske svetovalne službe

V nadaljevanju smo starše spraševali o tem, kaj je po njihovem mnenju glavno delo svetovalne službe oz. svetovalnega delavca na šoli. Tudi pri tem vprašanju so lahko starši izbirali med več ponujenimi odgovori oz. svoje razmišljanje zapisali ob postavki *drugo*, prikaz njihovih odgovorov je v tabeli 5.44.

Iz tabele 5.44 je razvidno, da je med ponujenimi postavkami več kot polovica staršev izbrala naslednje štiri trditve:

- *v šoli so zato, da se lahko vsi otroci obrnejo nanje, kadarkoli potrebujejo informacijo, pomoč ali nasvet;*
- *v šoli so zato, da k njim pridemo tudi mi, starši, če imamo kakšno vprašanje ali potrebujemo pomoč;*
- *v šoli se ukvarjajo s tem, da nam in otrokom svetujejo, na katero šolo, fakulteto ipd. bodo šli otroci po končani šoli in*
- *ukvarjajo se predvsem z učenci/dijaki, ki imajo osebne probleme ali težave v družini.*

Tabela 5.44: Delo šolske svetovalne službe oz. svetovalnega delavca

Kaj je po vašem mnenju glavno delo svetovalne službe oz. svetovalnega delavca (pedagoga, psihologa, socialnega delavca itd.) na šoli?	f	f % (od n = 1118)
V šoli so zato, da se lahko vsi otroci obrnejo nanje, kadarkoli potrebujejo informacijo, pomoč ali nasvet.	1011	90,5
V šoli so zato, da k njim pridemo tudi mi, starši, če imamo kakšno vprašanje ali potrebujemo pomoč.	871	77,9
V šoli se ukvarjajo s tem, da nam in otrokom svetujejo, na katero šolo, fakulteto ipd. bodo šli otroci po končani šoli.	631	56,4
Ukvarjajo se predvsem z učenci/dijaki, ki imajo osebne probleme ali težave v družini.	567	50,7
V šoli izvajajo različne delavnice, predavanja ipd. za učence/dijake, učitelje in starše.	536	47,9
Ukvarjajo se predvsem z učenci/dijaki, ki se neprimerno vedejo.	470	42,0
Ukvarjajo se predvsem z učenci/dijaki, ki imajo nizke ocene.	280	25,0
V šoli so zato, da pomagajo učiteljem pri delu v razredu in pri poučevanju.	191	17,1
V šoli so zato, da pomagajo ravnateljju pri vodenju šole.	51	4,6
Drugo	30	2,7

Če je najpogosteje izbrana postavka bolj orientirana na informiranost, pomoč in svetovanje učencem ter druga bolj na svetovanje staršem, sta tretja in četrta največkrat izbrani postavki kombinacija obojega. Z vidika sodelovanja šolske svetovalne službe s starši je spodbuden podatek, da več kot tri četrtine staršev prepozna vlogo svetovalne službe kot podporo tudi za starše in ne le za učence oz. dijake. Hkrati pa ne smemo spregledati, da starši svetovalno službo večinoma vidijo kot izvajalce pomoči in ne v preventivno-razvojni vlogi.

Med starši dijakov in učencev je prišlo pri tretji in četrti največkrat izbrani trditvi do statistično pomembnih razlik v odgovorih. *Karierno svetovanje* je za starše učencev v večji meri tista naloga, ki jo opravlja šolska svetovalna služba. Tako meni 58,8 % staršev učencev in manj staršev dijakov (51,2 %) ( $\chi^2 = 5,512$ ,  $g = 1$ ,  $\alpha = ,019$ ). Do pomembnih razlik pa je prišlo tudi pri trditvi *ukvarjajo se predvsem z učenci/dijaki, ki imajo osebne probleme ali težave v družini*. Večji delež staršev učencev (53,6 %) kot staršev dijakov (45,0 %) meni, da je šolska svetovalna služba na šoli tudi zaradi tega ( $\chi^2 = 6,929$ ,  $g = 1$ ,  $\alpha = ,008$ ). Ni povsem jasno, kako si razložiti te razlike. Morda je na osnovnih šolah več poudarka na svetovalnem delu za karierno orientacijo in individualnem delu z učenci z osebnimi težavami. Morda je za starše osnovnošolcev bolj pomembna vloga svetovalnih delavcev pri karierni orientaciji kot za starše srednješolcev, ali pa starši srednješolcev dajejo manj poudarka vlogi svetovalne službe ter dijakom pripisujejo več samostojnosti in zmožnosti avtonomnega odločanja.

Iz tabele je razvidno, da je nekaj manj kot polovica staršev izbrala možnost *v šoli izvajajo različne delavnice, predavanja ipd. za učence/dijake, učitelje in starše*. Tako meni dobra polovica staršev srednješolcev in 45,8 % staršev osnovnošolcev ( $\chi^2 = 4,453$ ,  $g = 1$ ,  $\alpha = ,035$ ). Te razlike bi lahko bile odraz tega, da na srednjih šolah večkrat delujejo v celotni skupini dijakov, učiteljev ali staršev. Morda pa gre za razliko v dojemanju tega, kaj naj bil svetovalni delavci v glavnem počeli.

Razberemo lahko še, da je dobri dve petini staršev izpostavilo *ukvarjanje z učenci oz. dijaki, ki se neprimerno vedejo*, pri čemer je večji delež staršev učencev (44,4 %) kot staršev dijakov (36,8 %) ( $\chi^2 = 5,583$ ;  $g = 1$ ,  $\alpha = ,018$ ). Morda je tudi vedenjska problematika bolj aktualna v osnovni šoli, kar se podobno, kot smo izpostavili že na več drugih mestih, povezuje z razvojnimi značilnostmi otrok in mladostnikov.

Še četrtnina staršev je izpostavila *ukvarjanje z učenci oz. dijaki, ki imajo nizke ocene*. Le 17,1 % staršev pa je prepoznalo vlogo šolske svetovalne službe v izjavi *v šoli so zato, da pomagajo učiteljem pri delu v razredu in pri poučevanju*, samo peščica (manj kot pet odstotkov) pa v izjavi: *v šoli so zato, da pomagajo ravnatelju pri vodenju šole*. Pri teh trditvah ni prišlo do statistično pomembnih razlik med starši učencev in starši dijakov. 27 staršev je dopisalo odgovor pod *drugo*. Trije odgovori so negativno naravnani do šolske svetovalne službe (*ni koristi od njih*), 12 jih je izpostavilo vsebinsko delo z otroki in dijaki (*reševanje težav, učna pomoč ipd.*), 6 jih je zapisalo, da vidijo šolsko svetovalno službo kot ključni povezovalni člen med različnimi akterji na šoli, posamično pa so bili še zapisani odgovori, pri katerih je v ospredju povezovalno delo šolske svetovalne službe z učitelji, vodstvom in starši. En starš je zapisal, da je naloga šolske svetovalne službe *administracija, urejanje dokumentov, vpis v šolo*.

#### 5.5.4 Načini in področja sodelovanja med starši in šolsko svetovalno službo

Zanimalo nas je, v okviru katere dejavnosti so starši sodelovali s svetovalno službo oz. so imeli srečanje ali razgovor s svetovalnim delavcem. Med ponujenimi šestimi trditvami so starši lahko izbrali več trditev.

Iz tabele 5.45 je razvidno, da je največ staršev izbralo možnost *S svetovalnim delavcem še nisem imel/-a razgovora oz. srečanja*. Med tistimi, ki so izbrali ta odgovor, je statistično pomembno več staršev dijakov (skoraj 60 %) kot pa staršev osnovnošolcev (33,9 %) ( $\chi^2 = 59,336$ ,  $g = 1$ ,  $\alpha = ,000$ ). Tak rezultat lahko verjetno pripišemo večji samostojnosti dijakov in posledično manjši vpletenosti staršev v srednješolsko izobraževanje.

Tabela 5.45: *Kontekst sodelovanja s šolsko svetovalno službo*

V okviru katere dejavnosti ste sodelovali s svetovalno službo oz. ste imeli srečanje ali razgovor s svetovalnim delavcem?	f	f % (od n = 1086)
S svetovalnim delavcem še nisem imel/-a razgovora oz. srečanja.	450	41,4
Svetovalni delavec je bil prisoten na roditeljskih sestankih.	312	28,7
S svetovalnim delavcem sem imel/-a individualni razgovor/ svetovanje.	307	28,3
Svetovalni delavec je organiziral različna predavanja in delavnice za skupine staršev (npr. Šola za starše).	177	16,3
Svetovalni delavec je bil prisoten na razrednih, govorilnih oz. pogovornih urah učiteljev.	109	10,0
Svetovalni delavec je bil prisoten pri reševanju oddelčnih problemov skupaj z razrednikom.	100	9,2
Drugo	83	7,6

Tisti starši, ki so že sodelovali s svetovalnim delavcem, so najpogosteje izbrali dve trditvi: *Svetovalni delavec je bil prisoten na roditeljskih sestankih* in *S svetovalnim delavcem sem imel/-a individualni razgovor/svetovanje*. Svetovalni delavci so manj prisotni na roditeljskih sestankih v srednji kot v osnovni šoli ( $\chi^2 = 27,775$ ,  $g = 1$ ,  $\alpha = ,000$ ). Ta podatek se sklada z odgovori staršev na vprašanje, kje so se seznanili s šolsko svetovalno službo, saj so starši osnovnošolskih učencev prav tako pogosteje izbrali odgovor *na roditeljskih sestankih* kot starši dijakov. Statistično pomembna razlika med starši dijakov in učencev se je pokazala tudi pri drugi trditvi ( $\chi^2 = 22,840$ ,  $g = 1$ ,  $\alpha = ,000$ ). Skoraj tretjina staršev učencev je imela individualni razgovor s šolsko svetovalno službo, medtem ko je takšnih med starši dijakov le slaba petina.

166 oz. 16,3 % staršev je izbralo trditev *Svetovalni delavec je organiziral različna predavanja in delavnice za skupine staršev (npr. Šola za starše)*, med odgovori staršev učencev in staršev dijakov pa ni statistično pomembne razlike.

Iz tabele je razvidno, da je desetina staršev izbrala možnost *Svetovalni delavec je bil prisoten na razrednih, govorilnih oz. pogovornih urah učiteljev*. Od tega je dobra desetina staršev učencev, staršev dijakov pa je slabih 7 % ( $\chi^2 = 5,527$ ,  $g = 1$ ,  $\alpha = ,019$ ).

Slaba desetina je izbrala trditev, da je bil *Svetovalni delavec prisoten pri reševanju oddelčnih problemov skupaj z razrednikom*. Ta odgovor je izbralo več staršev učencev (10,7 %) kot staršev dijakov (5,5 %) ( $\chi^2 = 7,476$ ,  $g = 1$ ,  $\alpha = ,006$ ).

72 staršev se je odločilo za odgovor *drugo*. Največ, 35, jih je zapisalo, da so sodelovali s šolsko svetovalno službo ob vpisu otroka v šolo oz. srednjo šolo ter razreševali vprašanja v zvezi z vpisom. 20 je izpostavilo sodelovanje zaradi posebnega statusa otroka (*posebne potrebe, nadarjeni* ipd.), 9 pa je pisalo o urejanju administrativnih

vprašanj (*šola v naravi, urejanje prevoza* ipd.). Ostali odgovori so se pojavljali le posamično (*je bila moja mentorica na praksi* ipd.).

Poleg že prikazanega nas je zanimalo tudi, katera so tista področja, kjer bi starši potrebovali pomoč, podporo ali informacije šolskega svetovalnega delavca. Na to vprašanje odprtega tipa je odgovorilo 468 oz. 42 % staršev, kar je za vprašanje odprtega tipa zelo velik delež. Analiza odgovorov je pokazala, da prevladujejo štiri osrednje teme:

- *vpis*: odgovori s področja vpisa v srednjo šolo ali na fakulteto in karijerne orientacije;
- *učenje*: učne težave, pomoč pri učenju, učne strategije, motivacija za učenje;
- *medosebni odnosi*: odnosi z vrstniki in učitelji, konflikti, vedenjske težave in nasilje ter
- *osebnostni razvoj*: razvojne značilnosti, stiske, obdobja prehoda (razredna – predmetna stopnja, osnovna – srednja šola).

Tabela 5.46: *Področja, kjer bi starši potrebovali pomoč, podporo ali informacije šolskega svetovalnega delavca*

Kategorije	f	f % (od n = 468)
<b>Osrednje teme</b>		
vpis	141	30,1
učenje	140	29,9
medosebni odnosi	118	25,2
osebnostni razvoj	62	13,2
<b>Posebnosti učencev</b>		
posebne potrebe učencev, prepoznavanje PP, izvajanje IP	17	3,6
nadarjeni učenci	17	3,6
učenci/dijaki športniki	6	1,3
<b>Vprašanja staršev</b>		
odnos mladostnika s starši, vzgoja, starševske naloge	25	5,3
vsebine, aktualne za zgodnjo in srednjo adolescenco: droge, alkohol, spolnost, nasilje, elektronske naprave ipd.	5	1,1
<b>Ostalo</b>		
splošni odgovori	48	10,3
izražanje pričakovanj, predstav o ŠSS	20	4,3
opis osebne pozitivne ali negativne izkušnje	4	0,9
drugo (f < 3) (npr. težave doma, alergik, radoveden otrok, vpis v šolo)	14	3,0
ne potrebujem, nimam vprašanj	35	7,3

Nekateri starši bi si želeli več podpore in pomoči s področja posebnih značilnosti učencev, kot so učenci s posebnimi potrebami, nadarjeni učenci in učenci športniki.

Na šolskega svetovalnega delavca bi se obrnili tudi v povezavi z odnosom staršev z mladostniki, starševskimi nalogami in vprašanji vzgoje. V tabeli 5.46 je prikaz kategorij s frekvencami odgovorov. Mnogi starši so v svojem odgovoru navedli po dve ali tri področja, zato je število razvrščenih odgovorov ( $f = 652$ ) večje od števila staršev, ki so odgovorili na to vprašanje ( $n = 468$ ).

Veliko odgovorov je bilo kratkih in zelo jedrnatih, npr. *ob slabšem uspehu, pomoč pri učenju, poklicno svetovanje, v primeru vrstniškega nasilja, odraščanje, pri puberteti*. Nekateri starši so bolj kompleksno oblikovali svoje odgovore. Za lažjo predstavo navajamo nekaj primerov odgovorov. Primer odgovora, ki smo ga razvrstili h kategorijama »učenje« in »vpis«:

*»Potrebovali bi pomoč oz. bolj podporo ali informacije, kako še motivirati otroka k sprotnemu samostojnemu učenju in delu domačih nalog, pri motiviranju otroka, da v sebi išče, kaj ga veseli, kaj rad počne, kateri predmeti so mu všeč – predvsem v smislu iskanja bodoče zaposlitve oz. še prej srednje šole.«*

Nekateri starši so izpostavili področje medosebnih odnosov, na primer:

*»Pri razvijanju medosebnih odnosov manjka pristnosti in preprostosti. Preveč je naučenega in prisiljenega vedenja, kot ga zahteva sistem. Pozabljamo biti človek.«*

*»Medvrstniški odnosi, puberteta – ker se svetovalna služba lahko tem razmerjem posveti ob samem dogodku in jih reši tako, da imajo otroci zgled in primer, na katerem se učijo.«*

Primer odgovora s področja osebnostnega razvoja je spodnji odgovor. Nakazuje, kako starš razume otrokov razvoj in njegove zmožnosti prilagajanja na spremembe:

*»Strokovni svetovalni delavec bi lahko bil prisoten sploh v prvem delu prestopa z razredne na predmetno stopnjo v smislu roditeljski sestanek, toda skupaj z otroci; zato ker pri prestopu otroci jemljejo to preveč lahkomišno, v resnici pa so še vedno zelo otročji in neodgovorni; potrebno bi jim bilo razložiti tudi njihove obveze, ko prestopijo z razredne na predmetno stopnjo, ker otroci so še otročji. Se pa že spogledujejo s puberteto.«*

Z vidika sodelovanja med starši in svetovalnimi delavci so posebej zanimivi tisti odgovori, v katerih so starši jasno izrazili potrebo po podpori in pomoči svetovalnega delavca na področju vzgojnih nalog in podpore svojemu otroku za šolsko delo. Takih je bilo kar 25. Navajamo tri značilne odgovore, ki nam lahko osvetlijo, kako starši vidijo vlogo svetovalnega delavca pri njihovi vzgojni vlogi.



*»Šolsko delo, težave otroka pri delu in medsebojnih odnosih v šoli. Takrat starši potrebujemo kakšen dodaten nasvet, pomoč strokovnjaka je dobrodošla. Skupaj lažje najdemo rešitve, tudi otrok mora to videti.«*

*»Pri pravilni vzgoji otroka. Kaj bi starši v določenih situacijah (npr. če se otrok noče učiti, če noče brati ali s težavo hodi v šolo) morali narediti oz. ukrepati.«*

*»Ko bi otrok imel stisko in bi se lahko k njemu po pomoč obrnili tako otrok kot tudi starša.«*

### 5.5.5 Ovrednotenje neposrednega sodelovanja med starši in šolsko svetovalno službo

Na del vprašanj so odgovarjali le tisti starši, ki so imeli stik s svetovalno službo (n = 412). Ko smo starše prosili, da na petstopenjski lestvici ocenijo svoje dosedanje sodelovanje s svetovalnimi delavci v šoli, smo ugotovili, da jih skoraj polovica (199 oz. 47,7 %) ocenjuje *zelo dobro*, 166 oz. 39,8 % pa *dobro*. Peščica (25 oz. 6 %) je izbrala odgovor *niti dobro niti slabo*, možnost, da s sodelovanjem *niso zadovoljni*, pa je izbralo 10 (oz. 2,4 %) staršev. 17 oz. 4,1 % staršev pa je izbralo odgovor *ne morem oceniti*. Ugotovili smo, da starši, ki so imeli neposredni stik s šolsko svetovalno službo, na splošno zelo oz. dobro sodelujejo s svetovalnimi delavci na šoli, med odgovori staršev učencev in dijakov pa ni prišlo do statistično pomembnih razlik.

Starše, ki so že imeli neposredni stik s šolsko svetovalno službo, smo spraševali tudi po razlogih razgovora oz. srečanja s šolsko svetovalno delavko. Med enajstimi postavkami so lahko označili več odgovorov. Odgovori so razvidni iz tabele 5.47.

Iz tabele je razvidno, da so starši najpogosteje izbrali možnost *urejanje zadev ob vpisu in sprejemu otroka v šolo*, dobra petina pa še odgovor *otrokovu nadaljnje šolanje in poklicno svetovanje*. Slaba tretjina staršev je izbrala trditev *učne težave otroka*, slaba petina pa *otrok ima odločbo o usmeritvi*. Četrtnina staršev pa se je s šolsko svetovalno službo srečala zaradi *nadarjenosti otroka*. Nadarjenost je bila pogosteje tema pogovora s starši učencev kot s starši dijakov ( $\chi^2 = 5,931$ , g = 1,  $\alpha = ,025$ ). Nekaj trditev v tabeli se navezuje na bolj vzgojna vprašanja, vsaka od njih pa se pojavlja v manjšem deležu. Slaba petina staršev je izbrala možnost *odnosi s sošolci*, nekoliko manj *odnosi z učitelji* ter *vzgojne in disciplinske težave*. Glede na izbrane odgovore lahko sklenemo, da je področje medsebojnih odnosov za starše zelo relevantno področje. Za vsako od ostalih ponujenih trditev se je opredelila manj kot desetina staršev.

Tabela 5.47: Razlogi razgovora oz. stika s šolsko svetovalno službo

Navedite razloge za razgovor oz. srečanje s svetovalnim delavcem.	f	f % (od n = 412)
urejanje zadev ob vpisu in sprejemu otroka v šolo	246	59,7
učne težave otroka	128	31,1
nadarjenost otroka	101	24,5
otrokovo nadaljnje šolanje in poklicno svetovanje	93	22,6
odnosi s sošolci	78	18,9
otrok ima odločbo o usmeritvi	76	18,4
odnosi z učitelji	62	15,0
vzgojne in disciplinske težave otroka	56	13,6
družinske razmere	35	8,5
otrok je žrtev (medvrstniškega) nasilja	33	8,0
otrok je ponavljal razred, se prešolal in podobno	27	6,6
otrok ima težave v telesnem in osebnem razvoju	22	5,3
otrok se šola na domu.	6	1,5
drugo	20	4,9

Vpis je torej najpogostejši razlog za srečanje s svetovalnim delavcem, kar je razumljivo, saj je vpis učencev ena od osnovnih nalog svetovalne službe. Ta podatek se sklada tudi z odgovori staršev na vprašanje odprtega tipa, kjer je bil to eden od pogostejših odgovorov. Iz podatkov pa ne moremo vedeti, ali je ta vpis le administrativna formalnost ali pa gre tudi za kakšno bolj intenzivno vrsto sodelovanja (spoznavanje med otroci, starši in SD, načrtovanje šolskega dela ipd.).

20 staršev je odgovorilo na možnost *drugo*. 8 odgovorov lahko razvrstimo med razloge srečanja, ki so povezani s posebnimi statusi otroka, 4 so navajali administrativne razloge (npr. *mati samohranilka, pomoč pri plačilu šolske obveznosti*), po 2 pa vzgojno-disciplinska vprašanja in neopredeljene zapise. Le en zapis je bil negativno naravnani (*popolnoma nepotrebno svetovanje*).

Tisti starši, ki so imeli neposreden stik s šolsko svetovalno službo (n = 412), so dodatno odgovorili na eno vprašanje odprtega tipa, s čimer smo želeli dobiti vpogled v njihove pozitivne ali negativne izkušnje sodelovanja s šolsko svetovalno službo. Dobili smo 224 odgovorov. Večina med njimi (n = 203) je opisovala pozitivne izkušnje, ki so se nanašale na splošno dober odnos in komunikacijo s šolsko svetovalno službo (71), administrativno vlogo šolske svetovalne službe (*urejanje vpisa ali prepisa, nadaljnje šolanje, finančna pomoč*) (58), posebni status otroka (*učenci z učnimi težavami ali posebnimi potrebami, nadarjenost*) (56), vzgojna vprašanja (*vrstniki, klima, nasilje, vzgojne težave*) (14), 4 pa na dostopnost šolske svetovalne službe. Navajamo primer odgovora:

*»Pri odločanju o nadaljnjem šolanju smo imeli pogovor, ki je tekel v prijazen in sproščenem dialogu, zvedeli smo nekatere potrebne informacije. V našem primeru s starejšim otrokom nismo imeli nikakršnih stikov s svetovalno službo. Kadar pa je bilo potrebno, pa mislim, da je bilo korektno, v prijateljskem duhu.«*

11 odgovorov je bilo takšnih, da so starši hkrati izražali pozitivno in negativno izkušnjo s šolsko svetovalno službo, pri čemer je šlo za različen poudarek na to, kaj razumeti kot pozitivno in kaj kot negativno. Navajamo en primer. Prikazani rezultati in ocene odslikavajo le delček sicer kompleksnih nalog:

*»Pozitivno je to, da te poslušajo in si vzame čas. Negativno pa predvsem to, za kar je pa kriv sistem, da se nekateri starši preveč »vrtikajo« v delo svetovalcev. Otroka ne sprejemajo takega, kot je. Dvomim, da vsi otroci, ki niso odlični učenci, dobivajo odločbe in imajo tako ugodnosti, kot so podaljšan rok pisanja testov itd. Moti me predvsem ta agresivnost staršev po perfekciji pri otroku, ko pa nastanejo problemi, mora pa nujno dobiti otrok diagnozo.«*

10 zapisov je bilo v celoti negativnih. Podajamo le en primer:

*»Na informativnem dnevu nam je bilo rečeno, da deklica ne bo imela težav z vpisom v naravoslovni oddelek (kvota deklic v naravoslovnem oddelku). Pri vpisu je svetovalna delavka zahtevala še alternativo, zgolj za vsak slučaj. Otrok je takrat povedal, da si želi samo na naravoslovni oddelek in ne drugam, svetovalna je vseeno zahtevala še drugo možnost. Ko so konec avgusta razglasili sezname razredov, je bila deklica umeščena v družboslovni oddelek. Kljub prošnjam se svetovalna delavka ni želela pogovarjati o tem, na koncu nas je poslala k ravnatelju. Tako so telefonski klici potekali predvsem v prevezovanju linij in tišini, ko sem se nenapovedano pojavila na vratih, me je odslovila, češ naj to urejam pri ravnatelju.«*

### **5.5.6 Pobuda in pogostost sodelovanja med šolsko svetovalno službo in posameznimi skupinami staršev**

Svetovalne delavce in starše smo spraševali še o tem, s čigave strani je bila podana pobuda za sodelovanje ter o pogostosti pobud za vzpostavljanje stikov in sodelovanja s starši s strani različnih udeležencev v šoli. Odgovori enih in drugih so predstavljeni v nadaljevanju.

Tabela 5.48: *Ocene svetovalnih delavcev o pogostosti pobud za vzpostavljanje stikov in sodelovanja s starši s strani različnih udeležencev v šoli*

Pogostost dajanja pobud za vzpostavljanje stikov s starši		nikoli	redko	včasih	pogosto	vedno	skupaj
Pobuda pride s strani svetovalnega delavca.	f	0	5	83	189	4	281
	f %	0,0	1,8	29,5	67,3	1,4	100,0
Pobuda pride s strani razrednika ali učitelja.	f	0	6	90	180	3	279
	f %	0,0	2,2	32,3	64,5	1,1	100,0
Pobuda pride s strani učencev/dijakov.	f	40	147	70	22	0	279
	f %	14,3	52,7	25,1	7,9	0,0	100,0
Pobuda pride s strani ravnatelja.	f	21	89	132	36	1	279
	f %	7,5	31,9	47,3	12,9	0,4	100,0
Pobuda pride s strani zunanje inštitucije.	f	38	155	72	15	0	280
	f %	13,6	55,4	25,7	5,4	0,0	100,0
Starši svetovalnega delavca poiščejo sami.	f	0	15	121	140	4	280
	f %	0,0	5,4	43,2	50,0	1,4	100,0

Po pričakovanjih so šolski svetovalni delavci odgovorili, da je pobuda za vzpostavljanje stikov in sodelovanje s starši prišla najpogosteje s strani svetovalnih delavcev samih in učiteljev, najredkeje pa s strani zunanjih institucij in učencev oz. dijakov. Med svetovalnimi delavci iz OŠ in SŠ nismo ugotovili statistično pomembnih razlik. Ko pa smo o tem spraševali starše, ki so s šolsko svetovalno službo že imeli neposredni stik, smo dobili sliko, kot je prikazana v tabeli 5.49.

Tabela 5.49: *Pobuda za razgovor(-e) staršev s šolsko svetovalno službo*

Od kod je prišla pobuda za razgovor(e) s šolsko svetovalno službo?	f	f % (od n = 383)
Pobuda je prišla s strani svetovalnega delavca.	178	46,5
Pobuda je bila moja.	145	37,9
Pobuda je prišla s strani razrednika ali učitelja.	142	37,1
Pobuda je prišla s strani mojega otroka.	47	12,3
Pobuda je prišla s strani zunanje inštitucije.	19	5,0
Drugo	18	4,7
Pobuda je prišla s strani ravnatelja.	11	2,9

Iz tabele je razvidno, da je tudi po oceni staršev pobuda za sodelovanje najpogosteje prišla s strani svetovalnega delavca (tako je odgovorila polovica staršev učencev in tretjina staršev dijakov ( $\chi^2 = 10,849$ ,  $g = 1$ ,  $\alpha = ,000$ ) in razrednika ali učitelja.

Skoraj identičen delež staršev je izbralo možnost *pobuda je bila moja*. Dobra desettina (12,3 %) pa je izbrala možnost *pobuda je prišla s strani mojega otroka*. Po oceni

staršev so dijaki statistično pomembno pogosteje dali pobudo za razgovor s šolsko svetovalno službo kot učenci (26,3 % : 8,3 %;  $\chi^2 = 19,055$ ,  $g = 1$ ,  $\alpha = ,000$ ).

Tabela 5.50: *Ocene svetovalnih delavcev o pogostosti sodelovanja s starši ali skupinami staršev*

Pogostost sodelovanja s starši ali skupinami staršev		nikoli	manj kot 1x na mesec	1x do nekajkrat na mesec	1x do nekajkrat na teden	vsak dan	skupaj
s starši nadarjenih otrok	f	54	196	24	5	1	280
	f %	19,3	70,0	8,6	1,8	0,4	100,0
s starši otrok, ki imajo učne težave	f	2	46	161	65	6	280
	f %	0,7	16,4	57,5	23,2	2,1	100,0
s starši otrok, ki imajo odločbo o usmeritvi	f	5	66	137	63	9	280
	f %	1,8	23,6	48,9	22,5	3,2	100,0
s starši otrok, ki imajo vzgojne in disciplinske težave	f		58	136	75	11	280
	f %		20,7	48,6	26,8	3,9	100,0
s starši otrok, ki imajo težave v telesnem, osebnem in socialnem razvoju	f	3	117	118	34	7	279
	f %	1,1	41,9	42,3	12,2	2,5	100,0
s starši priseljenci, begunci	f	74	129	53	23	1	280
	f %	26,4	46,1	18,9	8,2	0,4	100,0
s starši Romi	f	201	36	21	13	5	276
	f %	72,8	13,0	7,6	4,7	1,8	100,0
s starši otrok, ki so kakorkoli izpostavljeni dejavnikom tveganja in negativnim izkušnjam (npr. nasilju, zlorabi, revščini itd.)	f	15	143	89	27	2	276
	f %	5,4	51,8	32,2	9,8	0,7	100,0
s starši vseh otrok v šoli ali posameznem oddelku, ko gre npr. za poklicno/karierno orientacijo ipd.	f	24	166	63	22	3	278
	f %	8,6	59,7	22,7	7,9	1,1	100,0
s starši otrok, ko gre za vprašanja ponavljanja razreda, prešolanja otroka ipd.	f	5	179	74	17	1	276
	f %	1,8	64,9	26,8	6,2	0,4	100,0
s starši otrok, ko gre za vpis in sprejem otroka v šolo	f	12	198	48	18	2	278
	f %	4,3	71,2	17,3	6,5	0,7	100,0
s starši otrok, ki se šolajo na domu	f	208	55	9	2	274	208
	f %	75,9	20,1	3,3	0,7	100,0	75,9

5 % je izbralo možnost *pobuda je prišla s strani zunanje institucije*, nekaj pa *pobuda je prišla s strani ravnatelja*. 18 staršev je podalo odgovor pod možnost *drugo*, 17 jih je podalo pisni odgovor. V šestih primerih je bilo izpostavljeno, da še ni bilo potrebe po svetovalni službi, v petih so bili v ospredju vsebinski razlogi (npr. *selitev*),

nekateri odgovori pa so se pojavili posamično ( $f = 6$ ). Enkrat je bila tako izpostavljena pobuda razrednika, v drugem primeru pobuda Zavoda RS za izobraževanje in enkrat pobuda drugega starša.

Svetovalni delavci pa so podali tudi oceno o pogostosti sodelovanja s starši ali skupinami staršev. Kot lahko razberemo iz spodnje tabele, se svetovalni delavci najpogosteje srečujejo s starši otrok, ki imajo vzgojne, disciplinske in učne težave, ter starši otrok, ki imajo odločbo v usmeritvi, najredkeje pa s starši, katerih otroci se šolajo na domu, in s starši Romi.

Rezultati so primerljivi z odgovori svetovalnih delavcev o tem, s katerimi učenci in dijaki se ti po njihovem lastnem mnenju najpogosteje ukvarjajo; večina šolskih svetovalnih delavcev se najpogosteje ukvarja z učenci in dijaki z učnimi težavami, z učenci/dijaki s posebnimi potrebami, ki imajo odločbe o usmeritvi, z učenci/dijaki z vzgojnimi in disciplinskimi težavami ter z učenci/dijaki, ki imajo težave v telesnem, osebnem in/ali socialnem razvoju. Najmanj pogosto se ukvarjajo z vsemi učenci/dijaki na šoli, nadarjenimi in učenci/dijaki Romi.

Prav tako pa učitelji po njihovem lastnem mnenju podajo najpogosteje pobudo za sodelovanje glede učencev/dijakov z učnimi težavami, učencev/dijakov s posebnimi potrebami, ki imajo odločbe o usmeritvi, učencev/dijakov z vzgojnimi in disciplinskimi težavami in učencev/dijakov, ki imajo težave v telesnem, osebnem in socialnem razvoju. Manj pogosto dajo pobudo za sodelovanje s svetovalno službo zaradi nadarjenih učencev/dijakov, učencev/dijakov priseljencev, beguncev, učencev/dijakov, ki so kakorkoli izpostavljeni dejavnikom tveganja in negativnim izkušnjam (npr. nasilju, zlorabi, revščini itd.), ter zaradi poklicnega/kariernega razvoja učencev/dijakov in učencev/dijakov Romov.

### 5.5.7 Odnos staršev do sodelovanja s šolsko svetovalno službo

Naslednje vprašanje se je nanašalo na načelni odnos staršev do sodelovanja s šolsko svetovalno službo. Starši so lahko izbrali en odgovor med tremi trditvami:

- *Pričakujem, da me svetovalni delavec redno vključuje v svoje delo, ko gre za mojega otroka.*
- *Mislím, da ni potrebe, da bi vedno sodeloval s svetovalno službo. Pričakujem, da me bo v svoje delo vključil, ko bo to nujno potrebno, večinoma pa naj učitelji in svetovalni delavci sami delajo z mojim otrokom.*
- *Mislím, da je to, kar se z otrokom dogaja v šoli, predvsem šolska zadeva in zadeva učiteljev ter šolske svetovalne službe. Meni ni potrebno hoditi v šolo.*

Večina staršev (236 oz. 57,8 %) je izbralo prvo, dobra tretjina pa drugo (157 oz. 38,5 %) možnost. Za tretjo trditev se ni odločil nihče. Med odgovori staršev učencev in dijakov ni bilo statistično pomembnih razlik. 15 oz. 3,7 % staršev je svoje mnenje podalo še pod možnost *drugo*. Večina je pri zapisih poudarila strokovno presojo tega, ali je sodelovanje nujno ali ne. Trije pa so še posebej izpostavili pomen rednega, sprotnega sodelovanja s starši.

O načelnem odnosu do staršev pa smo spraševali tudi šolske svetovalne delavce. Izbrali so lahko eno od spodnjih treh trditev:

- *V svoje delo z učenci/dijaki redno vključujem tudi starše.*
- *Mislím, da ni potrebe, da bi vedno sodeloval s starši učencev/dijakov.*
- *Mislím, da je to, kar se z učencem/dijakom dogaja v šoli, predvsem šolska zadeva.*

Tretje trditve *Mislím, da je to, kar se z učencem/dijakom dogaja v šoli, predvsem šolska zadeva*, ni izbral noben šolski svetovalni delavec. Tri četrtnine (207 oz. 74,2 %) jih je izbralo prvo trditev: *V svoje delo z učenci/dijaki redno vključujem tudi starše*, slaba četrtnina (65 oz. 23,3 %) pa drugo: *Mislím, da ni potrebe, da bi vedno sodeloval s starši učencev/dijakov*. 7 jih je izbralo odgovor *drugo*, utemeljitev odgovora pa se je v treh primerih nanašala na s strani šolskih svetovalnih delavcev zaznan neinteres za sodelovanje s strani staršev, posamično pa še na pomanjkanje časa, usklajevanje potreb med starši in šolsko svetovalno službo ipd.

### 5.5.8 Sklepne misli staršev o šolski svetovalni službi

Ob koncu vprašalnika so imeli vsi sodelujoči starši možnost napisati še, kaj bi še želeli povedati o sodelovanju med njimi in svetovalno službo na šoli. Za odgovarjanje na odprti tip vprašanja se je odločil relativno velik delež staršev, 212 oz. 19 %, od tega jih je 20 odgovorilo *ne*, 13 odgovorov pa smo razvrstili pod *drugo*. V teh primerih je šlo za odgovore, ki jih nismo razvrstili v sklope, ki so opredeljeni v nadaljevanju.

Vsebinsko ustrezne odgovore smo torej združili v 4 sklope. Največ zapisov (105 od 212) se je nanašalo na *splošno pohvalo šolske svetovalne službe*. Odgovore znotraj prvega sklopa smo razvrstili v šest skupin: splošno zadovoljstvo, strokovnost, pomembnost šolske svetovalne službe, hvaležnost staršev, želja po nadaljnjem sodelovanju in osebne lastnosti:

*»Menim, da dobro sodelujemo. Svetovalna delavka je dostopna in pripravljena prislubniti in pomagati.«*

38 staršev je zapisalo odgovor, s katerim so povedali, da *še ni bilo potrebe po sodelovanju*, pri čemer jih je 6 zapisalo, da se bodo, če bo treba, obrnili po pomoč, prav tako 6 pa jih upa, da take potrebe niti ne bo:

*»Do sedaj pomoči svetovalne službe nismo potrebovali, tudi na govorilnih urah razrednik in učitelji niso omenili težav z otrokom, zato – ob vsem spoštovanju do svetovalnih delavcev in njihovega dela! – upam, da njihove pomoči ne bomo potrebovali.«*

29 staršev je podalo *predloge za delovanje šolske svetovalne službe*. 9 se jih je nanašalo na odprtost, pomoč, sodelovanje šolske svetovalne službe, 20 pa na potrebo po več vključevanja šolske svetovalne službe v proces vzgoje in izobraževanja z vsemi deležniki:

*»Svetovalna služba bi morala na roditeljskih sestankih imeti vsaj polurno razpravo o npr: kako delati z otrokom, ki ne dela nalog, ki se ne uči. V srednjih šolah je veliko učencev, ki imajo nezadostne ocene, pa se s tem nihče ne ukvarja, veliko izostajajo, pa se s tem nihče ne ukvarja ...«*

Kar nekaj staršev (26) je izpostavilo *negativno podobo o šolski svetovalni službi*. Odgovore smo razvrstili v pet podskupin: splošno negativna podoba o šolski svetovalni službi, negativna izkušnja, neaktivnost šolske svetovalne službe ali delavca, dvom v ustrezno usposobljenost šolskih svetovalnih delavk ter stigmatizacija:

*»Da je obisk svetovalnega delavca še vedno nekoliko stigmatiziran – torej, tja prideš s problemi, drugi vedo, da si šel tja, sam pa ne želiš deliti z ostalimi, da imaš težave. Morda tudi to, da ne želiš oz. bolje, da ne verjameš, da svetovalna služba ne bo delila tvoje izkušnje/težave z učitelji, ki zaradi takšne stvari dajo otroku nalepko: »to je ta, ki hodi (ali starši hodijo) k svetovalni delavki« v smislu – z njim so težave.«*



## 6 Zaključki in priporočila

Osnovni namen raziskave, ki jo predstavljamo v pričujoči monografiji, je bila teoretična in empirična analiza sedanjega stanja na področju delovanja šolske svetovalne službe v osnovnih in srednjih šolah z vidika različnih akterjev v šolah – šolskih svetovalnih delavcev, ravnateljev, učiteljev, učencev in staršev. Na podlagi izsledkov raziskave smo oblikovali nekaj zaključkov in priporočil za nadaljnje delovanje šolske svetovalne službe in sodelovanje šolskih svetovalnih delavcev z drugimi akterji v šolah.

### 6.1 Dejavnosti, področja dela in naloge šolskih svetovalnih delavcev

Iz predstavljenih rezultatov o dejavnostih, področjih dela in nalogah šolskih svetovalnih delavcev razberemo trend delovanja svetovalne službe, ki se potrjuje že vrsto let prek prakse svetovalnih delavcev in analiz o delovanju šolske svetovalne službe. Večina svetovalnih delavcev poroča, da se jim zdijo Programske smernice za delo svetovalne službe (Programske smernice ..., 2008a, 2008b) sicer ustrezne, vendar se redko uresničujejo v vsej celovitosti. To je med drugim posledica družbenih sprememb ter sprememb v vzgojno-izobraževalnem delu šol in svetovalne službe v več kot zadnjih desetih letih, na katere v naši raziskavi enotno opozarjajo tako svetovalni delavci kot ravnatelji; poročajo namreč o povečanem obsegu strokovnega in administrativnega dela ter vedno bolj zahtevnem in kompleksnem delu z različnimi akterji znotraj in zunaj šole, ne da bi se ob tem izboljšali delovni pogoji in razmere ter okreplila dodatna strokovna podpora (npr. supervizija). Podobno Erjavec Bartolj (2018) ugotavlja, da se delovni izzivi šolskih svetovalnih delavcev spreminjajo in da je stanje precej drugačno, kot je bilo leta 1999, ko so bile sprejete Programske smernice (prav tam, 5; prim. Resman, 2008). Posamične, pogosto parcialne spremembe šolskega sistema v zadnjem desetletju, nedvomno zahtevajo prenovo nekaterih konceptualnih izhodišč, med katere sodijo tudi Programske smernice za delo svetovalne službe (Gregorčič Mrvar idr., 2019; Resman, 2008). Te je treba celovito ovrednotiti z vidika njihove skladnosti z drugimi koncepti, novimi sistemskimi rešitvami, zakoni oz. podzakonskimi akti, ki so doživeli večje spremembe od časa, ko so bile smernice sprejete (Bezić, 2018).

O potrebi po dopolnitvi Programskih smernic pričajo tudi vzgojno-teoretske ideje pri nas (npr. Kroflič, 2018, 2019; Medveš, 2018a, 2018b; Lesar, 2019; Skubic Ermenc, 2006) in v tujini (npr. Biesta, 2017), ki so posledica iskanja novih paradigmatških opredelitev vzgoje in izobraževanja ob zavedanju splošnih

kulturno-civilizacijskih sprememb v svetu. Mnoge med njimi neposredno vplivajo na delo šolske svetovalne službe. Prekarnost zaposlovanja sposobnih mladih in nezmožnost ekonomsko-socialne osamosvojitve, travma hitrih klimatskih sprememb in negotova prihodnost, povečevanje števila duševnih stisk, nujnost bivanja v zelo kulturno heterogenih okoljih, srečevanje s hendikepiranimi osebami v vsakodnevem okolju, vedno večja negotovost staršev v zvezi z vzgajanjem njihovih otrok – vse to so nekatere od tem, s katerimi se šolska svetovalna služba vsakodnevno srečuje in se mora na njih odzivati, pri čemer klasična načela le meritokratske pravičnosti, povezanosti v homogenih skupinah, razumevanja vzgoje kot sprejetja vrednot generacije odraslih (učiteljev, vzgojiteljev, staršev, šolskih svetovalnih delavcev) ne zadoščajo več. A poglobljene konceptualne spremembe v delovanju šolske svetovalne službe terjajo resen dogovor o vlogi šolskega sistema v sodobni družbi, ki ne bo odpiral samo tematike ekonomske upravičenosti uvajanja nekaterih novih poudarkov (npr. dejavnosti vrtca in šole za dvig podjetniških kompetenc), ampak tudi prispevka k širši dobrobiti prihajajočih generacij, ki morajo že v času šolanja izkusiti družbeni angažma za oblikovanje skrbne, inkluzivne, solidarne, okoljsko odgovorne skupnosti. Šele vsa ta načela skupaj tvorijo sodoben pogled na pravičnost, ta osrednji družbeni ideal (Lynch in Lodge, 2002; Medveš, 2018b; Lesar, 2019).

Ne nazadnje o potrebi po dopolnitvi Programskih smernic priča širitev strokovnih profilov, ki se v zadnjih letih vključujejo v šolsko svetovalno službo. Osnovnim profilom – šolskim pedagogom, psihologom in socialnim delavcem se pridružujejo socialni pedagogi, specialni in rehabilitacijski pedagogi ter nekateri drugi profili, naša raziskava pa dokazuje, da je stopnja sprejemanja Programskih smernic glede na profile svetovalnih delavcev statistično pomembno različna, pri čemer se s smernicami najmanj identificirajo psihologi, socialni pedagogi in specialno-rehabilitacijski pedagogi (gl. tabelo 5.2: Mnenje svetovalnih delavcev o Programskih smernicah za delo svetovalne službe glede na strokovni profil šolskih svetovalnih delavcev). Večja stopnja soglasja o strokovni primernosti Programskih smernic je pomembna tudi zato, da bodo ključni akterji razvoja strokovnih področij, iz katerih prihajajo profili svetovalnih delavcev, v njih prepoznali ustrezno strokovno osnovo in z njo seznanili prihodnje šolske svetovalne delavce že v času študija, kar bo nadalje omogočilo uspešno interdisciplinarno delo šolske svetovalne službe. Glede na močno izražene potrebe po svetovalnem delu z učenci/dijaki z učnimi težavami (z ali brez odločbe o usmeritvi v posamezni vzgojno-izobraževalni program) in z vzgojno zahtevnejšimi učenci/dijaki je oblikovanje strokovno poenotenih pristopov k sistemskemu in individualnemu delu osnovni pogoj za uveljavljanje bolj poglobljenega razumevanja pedagoških načel pravičnosti, inkluzivnosti, medkulturnosti, participatornosti in oblikovanja osebne odgovornosti za aktiven (subjektiviziran)

vstop v javni družbeni prostor. S tem bo tudi pritisk šolskega svetovalnega dela na kurativno in korektivno delovanje z raznolikimi skupinami učencev in dijakov mogoče preusmeriti v razvojno-preventivno delovanje. Zagotovo pa tako dopoljenih programskih smernic ne bo mogoče oblikovati brez aktivne podpore prosvetne politike na državni ravni, ki bo morala ob kriterijih kompetenčne kompetitivnosti znanja in spretnosti podpreti tudi druge kriterije kakovostne vzgoje in izobraževanja, na katere opozarja obča pedagogika ter številni predstavniki družboslovnih in humanističnih strok, ki se ukvarjajo s sodobnimi izzivi vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov. Verjetno najbolj ključen vsebinski premik bo treba doseči pri osnovnem razumevanju povezanosti med vzgojo in svetovanjem. Na nek način gre za paradigmatški premik v razumevanju odnosa med vzgajanim in vzgojiteljem. Otroke in mladostnike niti v zgodnjem otroštvu ne razumemo več kot pasivne sprejemnike norm in vrednot družbenega okolja po načelu ponotranjenja, ki je po nekaterih teorijah še danes ključni pogoj za vznik avtonomije posameznika. Ravno obratno, vzgajani naj bi v procesu vzgoje ves čas aktivno soustvarjal (norme) skupnosti, del katere je, ob tem pa razvijal svojo lastno subjektiviteto. Avtonomije v pravnem smislu (npr. posameznikove volilne pravice, polne kazenske odgovornosti itd.) ne gre enačiti z avtonomijo posameznika v registru moralne domene, kjer zmožnost sprejemanja odločitev in hkrati odgovornosti za njihove posledice pripisujemo posamezniku, ki se znajde v njemu poznani situaciji, in na katerega v času sprejemanja odločitve ne vplivajo pomembno različne psihološke in socialne determinante (frustracije, prekomerna razburjenost, socialni pritiski, neznosne družbene razmere itn.). Podobno naj bi veljajo tudi za področje svetovalnega dela. Tretmajski svetovalni pristopi podobno kot opisano enačenje vzgoje z discipliniranjem (po načelu ponotranjenja konvencionalnih in moralnih norm) pogosto posameznika v izhodišču prikrajšajo za osnovno avtonomijo, ko svetovani osebi odrekajo zmožnost samostojnega odločanja in sprejemanja odgovornosti, svetovalčevi pomoči pa pripišejo pretirano direktivno vlogo (Guggenbühl-Craig, 1997).

Na podlagi rezultatov raziskave vidimo, da svetovalni delavci v povprečju, ne glede na strokovni profil in šolo, po lastnem mnenju, mnenju ravnateljev in učiteljev največ delovnih nalog opravijo v okviru dejavnosti pomoči in kurativnih posegov na različnih področjih življenja in dela v šoli. Ukvarjajo se predvsem z učenci z učnimi težavami, s posebnimi potrebami, z vzgojnimi in disciplinskimi težavami ter z učenci, ki imajo težave v telesnem, osebem in/ali socialnem razvoju. Manj pogosto se ukvarjajo s celotnimi populacijami učencev in s posameznimi oddelki. To sta področji, kjer ravnatelji in svetovalni delavci ocenjujejo, da slednji porabijo pre malo delovnega časa. Podobno kažejo tudi dosedanje raziskave (gl. npr. Bezić, 2007, 2008; Resman idr., 1999; Vogrinc in Krek, 2012). Analize, opravljene v okviru

Zavoda RS za šolstvo (Bezić, 2007, 2008), denimo kažejo, da del svetovalnih delavcev, predvsem zaradi pomanjkanja časa, ne izvaja razvojno-raziskovalnega dela, čeprav ravnateljji (še bolj kot svetovalni delavci sami) zaupajo v njihove tovrstne zmožnosti. Razloge za to lahko med drugim pripišemo tudi dejstvu, da svetovalni delavci za delo z učenci v oddelkih, za preventivno delo ipd. v programu šole nimajo predvidenih ur, kar je bilo nekajkrat izpostavljeno v izjavah oz. predlogih anketiranih svetovalnih delavcev.

Šolski svetovalni delavci se pomoči posameznim učencem razumljivo ne morejo izogniti, saj je to ena od njihovih osnovnih vrst dejavnosti v šoli. Pa vendar takšen pristop, če prevladuje v delu svetovalnih delavcev, postavlja le-te v servisni položaj in položaj »gašenja požarov« (Javrh, 2014; Erjavec Bartolj, 2018), na kar je opozorilo tudi nekaj anketiranih svetovalnih delavcev in ravnateljev v pričujoči raziskavi. Takšen položaj ni v skladu z našim konceptom šolskega svetovalnega dela, bistveno pa je, da ne prinaša rezultatov, ki bi si jih želeli pri delu z učenci (prim. Köse, 2017). Učenčevega vedenja namreč ni mogoče v celoti razumeti brez upoštevanja vplivov okolij, ki jim je izpostavljen (Bečaj, 1999b; Köse, 2017). Vzroki za vedenje, kot tudi možnosti za njegovo spreminjanje, niso le v njem samem, pač pa tudi zunaj njega. Zato delo svetovalnih delavcev zahteva tudi posege v učenčevo vsakdanje okolje in spreminjanje pogojev v njem (Bečaj, 1999b; Čačinovič Vogrinčič, 1999; Köse, 2017; Pečjak, 2018; Resman, 1999a). Fokus svetovalne podpore naj bi se torej preusmeril od »storitvene (servisne) pomoči« posameznim učencem, njihovim družinam ali posameznim izbranim skupinam k pedagoški, razvojno-preventivni naravnosti (prim. Gregorčič Mrvar in Resman, 2019; Köse, 2017; Resman, 2007, 2008). Takšna naravnost je uglasena s sodobnimi šolskimi oz. vzgojno-izobraževalnimi trendi, ki postavljajo v ospredje načela inkluzije, medkulturnosti, participacije učencev itd. (prav tam; prim. Bain, 2012; Carey idr., 2017; Köse, 2017). Predpostavlja se vloga šolskega svetovalca kot sodelavca učiteljem in vodstvu šole, ki se usmerja v širše procese v šolah, na primer spreminjanje organizacije, vizijo, skupinsko dinamiko, komunikacijo, kulturo in klimo šole ipd, pa tudi na procese sprememb na sistemski ravni. Že leta 2014 smo tako na okrogli mizi posveta svetovalnih delavcev *Prispevki strok za svetovalno delo v praksi* skupaj s svetovalnimi delavci iz prakse ugotavljali, da je treba okrepiti prizadevanja za premik v paradigmi razmišljanja od krizno-kurativnega k razvojno-preventivnemu delovanju svetovalnega delavca (Bizjak, 2014). Omenjena prizadevanja pa niso le odgovornost stroke, pač pa zagotovo tudi problem šolske politike (prav tam). Takšna prizadevanja so še vedno močno aktualna, predvsem pa nujno potrebna, kar smo izpostavljali že na posameznih srečanjih in razpravah v zadnjih letih (gl. Bezić, 2018; Gregorčič Mrvar in Resman, 2019; Gregorčič Mrvar idr., 2019).

Ob pedagoških, razvojno-preventivnih dejavnostih je nadalje treba izpostaviti tudi dejavnosti načrtovanja in evalvacije lastnega dela svetovalne službe in delovanja šole kot celote in kot družbenega podsistema. Ti dve dejavnosti zasedata skromno mesto med nalogami svetovalne službe. Podobno so že pretekle analize ugotovile, da so načrtovanje, spremljanje in evalvacija dela svetovalne službe šibko področje dela svetovalnih delavcev (Bezić, 2007; Resman, 1999f; Vogrinc in Krek, 2012), zaradi pomanjkanja časa evalvacija še posebej (Bezić, 2007). Poudariti je treba, da brez evalvacije ni možno ugotavljanje učinkovitosti lastnega dela in realno načrtovanje nadaljnjega dela. Če želimo okrepiti pedagoško, razvojno-preventivno delovanje svetovalne službe, je evalvacija temeljna dejavnost, saj je del razvojnega in raziskovalnega procesa (prim. Resman, 1999e).

Okrepiti pa je po naši presoji treba tudi delovanje svetovalnih delavcev na dveh področjih življenja in dela v šoli, ki sta v pričujoči raziskavi nekoliko izstopali. Prvo je področje *šolske kulture, vzgoje, klime in reda*, kamor spadajo npr. vprašanja vzgojnega načrta, šolskih pravil, klime v oddelkih, obravnave disciplinskih prekrškov, vzgojno ukrepanje itd., v okviru katerega svetovalni delavci različnih strokovnih profilov v povprečju opravijo največ delovnih nalog; glede na druge podatke v raziskavi predvsem v okviru kurativnih posegov. Področju moramo v delovanju svetovalne službe v prihodnosti nameniti več pozornosti, predvsem nanašajoč se na strokovni profil pedagoga, saj se prav obča pedagogika najbolj sistematično ukvarja s tematiko vzgojnih konceptov. Pedagog naj bi bil torej iniciator oblikovanja zasnove in načrta vzgojnega delovanja v šoli, katerega del je tudi šolsko svetovanje. Del vzgojnega delovanja pa so tudi različni pristopi k *poučevanju*; to je področje, v okviru katerega svetovalni delavci v povprečju opravijo najmanj delovnih nalog. Menimo, da delo svetovalnih delavcev ostaja na pol poti, če njihova dejavnost med drugim ne vključuje neposrednega sodelovanja v vzgojno-izobraževalnem procesu in posvetovalnega dela z učitelji, katerim tako omogočajo nenehno refleksijo lastnih praks v prizadevanju za doseganje in razvijanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela.

Neposredno sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem procesu in posvetovalno delo z učitelji je bistvenega pomena tudi ob vprašanih izboljšanja klime v oddelku, dela z oddelčno skupnostjo, sodelovanja s starši, nenazadnje pa tudi ob vprašanih izobraževanja učiteljev. To so področja dela, kjer po naših podatkih učitelji po lastni oceni redko podajo pobudo za sodelovanje s svetovalnimi delavci. Pomembno je razvijanje zavedanja tako pri učiteljih kot svetovalnih delavcih, da je eno osrednjih področij njihovega delovanja tudi kakovostno medsebojno sodelovanje. Ko je sodelovanje med strokovnimi delavci v šoli in starši dobro oz. kakovostno,

koristi v razvoju in uspehu doživljajo zlasti otroci oz. učenci in dijaki, prednosti pa čutijo tudi strokovni delavci, celoten učiteljski zbor in vzgojno-izobraževalna ustanova, pa tudi starši ter skupnost v celoti (gl. Gregorčič Mrvar idr., 2016; Fullan in Hargreaves, 2000; Kalin idr., 2009; Polak, 2007; Šteh in Mrvar, 2011b). Pomembno se je torej zavedati, da sodelovanje akterjev v šoli in zunaj nje prispeva k večji kakovosti življenja otrok in mladostnikov ter njihovih družin. Sodelovanje prispeva k bolj kakovostni medsebojni komunikaciji strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalni ustanovi in zunaj nje, s tem pa tudi k večji motivaciji za delo, k večji medsebojni podpori in posledično k skupnemu reševanju problemov. Pri tem je zagotovo izziv za vodstvo šole, kako omogočiti »prostor« za tovrstno sodelovanje, tako da bodo eni in drugi razbremenjeni mnogih administrativnih obveznosti ter imeli na voljo skupen čas in prostor za medsebojno sodelovanje. Hkrati pa ne gre zanemariti vpliva kakovostnega medsebojnega sodelovanja med vsemi udeleženci pedagoškega procesa na druge, tudi zunaj šolske sfere, npr. na razumevanje položaja in statusa pedagoških delavcev v javnosti, na povečano moč sovplivanja pedagoških delavcev na oblikovanje razvojnih strategij in usmeritev na področju šolstva ipd.

Ob vidikih kakovostnega medsebojnega sodelovanja seveda trčimo ob problematiko preobremenjenosti svetovalnih delavcev, neustreznih normativov, deležev zaposlitev in delovnega časa, na kar svetovalni delavci in ravnatelji prav tako opozarjajo v pričujoči analizi, pa tudi v dosedanjih analizah ter na drugih srečanjih in razpravah (gl. npr. Bezić, 2008, 2018; Erjavec Bartolj, 2018; Gregorčič Mrvar idr., 2019; Javrh, 2014; Kovač, 2013). Svetovalni delavci namreč pogosto nimajo možnosti dela v timu, niti možnosti udeležbe na supervizijskih skupinah. Vedno bolj pogoste so tudi delne zaposlitve, kjer svetovalni delavci v določenem deležu zasedajo tudi druga delovna mesta (npr. kot učitelji dodatne strokovne pomoči, učitelji v podaljšanem bivanju, poučujejo predmet itd.) (Bezić, 2018). Ta razmerja med svetovalnimi delavci in izvajalci (učitelji) dodatne strokovne pomoči ter drugimi novimi (projektnimi) vlogami na šolah, npr. koordinatorji na različnih področjih (kulturni koordinatorji), multiplikatorji (za učence priseljence) ipd., so nejasna. V naši raziskavi nekateri svetovalni delavci poročajo, da je v šolah, kjer obstajajo (interdisciplinarni) timi svetovalnih delavcev, delo opravljeno bolj poglobljeno. Da bi interdisciplinarni pristop dejansko zaživel, pa sta potrebni analiza in jasna opredelitev znanja in kompetenc različnih strokovnih profilov, ki se zaposlujejo v svetovalni službi. Opredeljeni kompetenčni profili bi bili osnova tako za ustrežnejše sistemske rešitve na področju oblikovanja nacionalne kadrovske politike kot tudi osnova za ustrežnejšo kadrovske politiko na ravni vzgojno-izobraževalne ustanove (Gregorčič Mrvar idr., 2019; prim. Gregorčič Mrvar, 2013).

Glede normativov in delovnega časa se že vrsto let opozarja (gl. Bezić, 2018; Gregorčič Mrvar, 2013; Gregorčič Mrvar idr., 2019), da v pogojih, kjer potrebe po podpori svetovalne službe eksponentno rastejo, svetovalni delavci potrebujejo bistveno več podpore s strani države, in sicer tako z vidika normativov (tj. dela v timih) kot podpore pri nadaljnjem strokovnem usposabljanju in razvoju. Temu po poročanju ravnateljev in svetovalnih delavcev iz pričujoče raziskave slednji posvečajo premalo časa. Razlogi so različni, pri čemer je treba posebej izpostaviti pogoje, v katerih delujejo različni svetovalni delavci, ki so izjemno raznoliki in pogosto odvisni od (vođenja) vzgojno-izobraževalne ustanove, na kar opozarjajo tudi odgovori nekaterih svetovalnih delavcev v pričujoči raziskavi (prim. tudi Gregorčič Mrvar idr., 2019).

Pogoji, v katerih delujejo svetovalni delavci, pa so odvisni tudi od vrste šole; v delovanju (dejavnostih, področjih dela in nalogah) šolske svetovalne službe in sodelovanju svetovalnih delavcev z drugimi akterji v šoli so se v raziskavi namreč pokazale tudi nekatere razlike glede na osnovno in srednjo šolo. Te razlike lahko pripišemo na eni strani posebnostim temeljnega dokumenta za delo svetovalne službe v srednji šoli (Programske smernice ..., 2008b). Ta v drugem delu nekoliko izstopa, saj je pri osnovnih področjih dela predlagano časovno razmerje za posamezna področja dela, v nadaljevanju pa so po posameznih področjih dela navedene tudi naloge šolske svetovalne službe, ki so predstavljene v obliki standarda (prav tam, 18). Ob tem je v smernicah zapisano, da je treba predvideni standard brati pogojno: »ker ga je možno doseči le v primerih, ko je na šoli zaposlen en svetovalni delavec na največ vsakih 16 oddelkov« (prav tam, 19), kar v realnosti ni dosegljivo, saj danes na šoli z 20 oddelki ravnatelj določi na delovnem mestu svetovalnega delavca enega strokovnega delavca (Pravilnik o normativih in standardih ..., 2010). Svetovalni delavci v srednjih šolah že vrsto let izpostavljajo problematiko previsokih normativov za njihovo zaposlovanje in dejstvo, da vseh nalog, predvidenih v smernicah, ni mogoče kakovostno opraviti (gl. Bezić, 2008; prim. Erjavec Bartolj, 2016). Na drugi strani pa so razlike povezane s posebnostmi dela in sodelovanja z dijaki, starši, učitelji ter ravnatelji v srednji šoli, pri vodenju šole v ospredje prihajajo tudi vidiki promocije šole, v katero se vključujejo tudi svetovalni delavci. Pomenljiv je zapis anketiranega svetovalnega delavca: *»Promocija v osrednjem delu šolskega leta se zdi najpomembnejša naloga svetovalne službe, da pritegne k vpisu čim večje število bodočih dijakov, ob tem pa zna zmanjkati časa za učinkovito delo z dijaki ...«*.

Kot kažejo podatki pričujoče raziskave, so v srednjih šolah prav tako v ospredju vprašanja poklicne in karierne orientacije ipd. (npr. to vrsto dela so dijaki izbrali pogosteje kot učenci) (prim. Resman, 1999c), kar pa bi bilo dobro, glede na še vedno velik pritisk na vpis v splošno izobraževalne gimnazije in srednje strokovne

šole ter premajhno zanimanje za poklicne šole, spremeniti ter poklicni in karierni orientaciji nameniti več prostora že v zaključku osnovne šole.

Izpostavljene ugotovitve o oceni glavnih nalog šolskih svetovalnih delavcev vodijo k vprašanju stopnje avtonomnosti šolskega svetovalnega delavca pri načrtovanju svojega dela. Glede na dejstvo, da se od sprejetja Zakona o usmerjanju oseb s posebnimi potrebami (leta 2000) v Sloveniji povečuje delež otrok s posebnimi potrebami na ravni večinskega vzgojno-izobraževalnega sistema, hkrati pa izstopa stalna kadrovska podhranjenost šol z ustrezno strokovno usposobljenimi pedagoškimi delavci, ugotovitev ni presenetljiva. Šolska svetovalna služba z ali brez specialnega pedagoškega osebja predstavlja tisti strokovni organ šole, ki naj bi podprl in v praksi udeležil tudi različne sistemske spremembe (npr. integracija otrok s posebnimi potrebami). Morda je bolj kot vprašanje, ali ima šolski svetovalni delavec dovolj časa za izvajanje razvojno in preventivno naravnanih nalog, pomembno vprašanje, katere naloge naj s svojim preventivnim in razvojnim delovanjem ustrezno podpre. Omenjena sprememba šolske zakonodaje v šolo vnaša potrebo po poznavanju in upoštevanju občje pedagoške paradigme inkluzivne naravnosti vsake šole (Mažgon, Jeznik in Ermenc Skubic, 2018). Podobno kot v drugih državah (npr. Haug, 2017) se je tudi v Sloveniji že izkazalo, da je le fizična in izobraževalna integracija oseb s posebnimi potrebami v šolsko okolje nezadosten korak k udeležanju inkluzivnosti, k čemur je, kot podpisnica različnih mednarodnih dokumentov, npr. Salamanske izjave (*The Salamanca Statement ...*, 1994), zavezana tudi Slovenija. Integracijski pristop k vključevanju otrok s posebnimi potrebami v večinski vzgojno-izobraževalni sistem prav tako predpostavlja pomoč otroku pri prilagajanju na zahteve vzgojno-izobraževalne institucije in ne iskanje možnosti vzajemnega prilagajanja otroka vzgoji in izobraževanju ter vzgoje in izobraževanja otroku, kar dodatno krepi usmerjenost šolske svetovalne službe v nudenje individualne učne pomoči, ne pa v razvojno in preventivno delo za izboljšanje kulture sobivanja. Pri tem seveda ne gre pozabiti, da predpisi sami na sebi ne zagotavljajo inkluzivnosti, jo le omogočajo, do udeležanja pa je še dolga pot, povezana tudi s strokovnimi stališči in prepričanji šolskih svetovalnih delavcev.

Ugotovitve empirične študije o dejavnostih, področjih dela in nalogah šolskih svetovalnih delavcev torej terjajo resen razmislek in oblikovanje strokovnih rešitev za posodobitev in prenovu konceptualnih izhodišč šolskega svetovalnega dela in drugih strokovnih konceptov, ki so povezani s šolskim svetovalnim delom. Prvi del posodobitev se nanaša na organizacijske vidike delovanja šolske svetovalne službe, o čemer smo pisali zgoraj, prav tako pa na skrb za profesionalni razvoj svetovalnih delavcev, kar je povezano tudi z omogočanjem strokovne podpore (supervizije), ko



jo potrebujejo svetovalni delavci. Nenazadnje pa tudi več možnosti in raznolikosti na področju nadaljnjega strokovnega izpopolnjevanja.

Drugi, še pomembnejši vidik, na podlagi katerega bo mogoče načrtovati tudi organizacijske vidike delovanja šolske svetovalne službe, pa je razmislek o strokovno-vsebinski prenovi nekaterih konceptualnih izhodišč. To je povezano z oblikovanjem jasnih vzgojno-teoretskih rešitev. Kot smo opozorili na konferenci svetovalnih delavcev (Bezić, 2018, 35), mora pri delu svetovalnih delavcev v ospredju ostati pedagoško-razvojna, z etičnimi teorijami podprta naravnost in usmeritev, četudi pravno razumevanje vedno bolj prežema tudi odnosno raven urejanja medsebojnih razmerij na vseh področjih vzgoje in izobraževanja; pravni diskurz ne sme preglasiti strokovne etike in odgovornosti.

## 6.2 Ravni delovanja šolske svetovalne službe v sodelovanju šolskih svetovalnih delavcev z/s ...

Iz zbranih podatkov o različnih ravneh delovanja svetovalne službe in s tem povezanim sodelovanjem med šolskimi svetovalnimi delavci in drugimi akterji lahko razberemo, da večina ravnateljev in učiteljev ocenjuje medsebojno sodelovanje s svetovalnimi delavci kot zelo dobro in dobro. Tudi mnogo svetovalnih delavcev ocenjuje sodelovanje z ravnatelji in učitelji kot zelo dobro, a je več takih, ki so ga ocenili kot dobro ali so neodločeni pri tej oceni. Podobno kaže ena od preteklih analiz, namreč večina ravnateljev in učiteljev je ocenila svoje sodelovanje s šolsko svetovalno službo kot zelo dobro ali dobro (Valencič Zuljan idr., 2011). Glede sodelovanja s starši so slednji izkazali solidno poznavanje dela šolske svetovalne službe in pozitiven odnos do njihovega dela. Podobno se je pokazalo tudi pri učencih in dijakih. Rezultati o sodelovanju svetovalnih delavcev z ravnatelji, učitelji, starši in učenci so na eni strani zagotovo spodbudni, na drugi strani pa si pri razumevanju nekaterih razkorakov v ocenah sodelovanja lahko pomagamo z odgovori, ki so jih eni in drugi podali pri ostalih vprašanjih, povezanih z vidiki medsebojnega sodelovanja in jih izpostavljamo v nadaljevanju.

### 6.2.1 ... ravnatelji

Kar zadeva sodelovanje z ravnatelji, je zanimiva ugotovitev, da ravnatelji v svetovalnem delavcu vidijo večjo oporo, kot jo vidijo svetovalni delavci v ravnatelju. Prav tako ravnatelji v večji meri menijo, da vidijo svetovalne delavce kot partnerje, kot to ocenjujejo svetovalni delavci. Kot ovire za medsebojno sodelovanje so tako eni kot drugi pogosto navajali preobremenjenost z delom na strani obeh, veliko

obremenjenost svetovalnih delavcev z administrativnimi in koordinacijskimi obveznostmi, svetovalni delavci pa so opozarjali tudi na naloge, ki jih morajo opraviti, vendar po njihovi oceni ne sodijo na njihovo področje dela. Slednje lahko privede do manjšega zadovoljstva svetovalnih delavcev z odnosom z vodstvom, saj jim te oblike dela jemljejo čas in energijo za ukvarjanje z ostalimi, za zunanje deležnike manj vidnimi, a pomembnimi strokovnimi nalogami svetovalnih delavcev. Razlog za razkorak v oceni medsebojnega sodelovanja pa je lahko tudi v različnih predstavah, ki jih imajo o delovnih nalogah drug drugega, s tem pa posledično različnih pričakovanjih, kar so v manjši meri izpostavljali tudi anketirani svetovalni delavci in ravnatelji. V prihodnje se tako zastavlja vprašanje, na kakšen način bi lahko okrepili zavedanje svetovalnih delavcev o podpori vodstva pri njihovem delu oz. kako spodbuditi ravnatelje, da bi v večji meri podpirali delo svetovalne službe, da bo njihov odnos vzajemen in da bo trden medsebojni odnos spodbujal kakovostno delo. Številne novejšje tuje raziskave (Duslak in Geier, 2016; Edwards idr., 2014; McCarty idr., 2014) dokazujejo, da je močna povezanost med ravnateljem in šolskim svetovalnim delavcem ključna pri uresničevanju vizije, ciljev in blaginje šole. To pomeni, da sodelovanje med ravnateljem in šolskim svetovalnim delavcem presega le dobrobit za posameznega učenca in se ne osredotoča le na reševanje posameznega šolskega problema. Usmerjeno je v pomoč in razvoj vseh učencev in šole kot celote.

Pri tem se nam zdi pomembno omogočanje znatne mere strokovne avtonomije svetovalnim delavcem, posebno ko gre za delovanje na specifičnih področjih njihovih pristojnosti. Seveda ima strokovna avtonomija za posledico tudi visoko stopnjo odgovornosti za opravljeno delo, česar si morda ne želi vsak. Ker ravnatelj in svetovalni delavec sodelujeta s ciljem optimalnega razvoja šole kot ustanove in vseh njenih subjektov (tako učencev kot učiteljev in vseh ostalih, ki vstopajo v šolski prostor), je pomembno njuno soustvarjanje vizije, načrtovanje ciljev, prepoznavanje možnosti in izzivov za najbolj kakovostno delo. Pri tem si delita odgovornost, zato je potrebno usklajeno delovanje v medsebojni podpori tako v procesu načrtovanja kot spremljanja in evalvacije različnih dejavnosti. Šolskega svetovalnega delavca vidimo kot ključnega sogovornika in sodelavca ravnatelju, še posebno na področju oblikovanja vzgojnega koncepta šole, izvajanja evalvacije in samoevalvacije, sodelovanja šole z drugimi deležniki (starši, lokalno skupnostjo, različnimi organizacijami ipd.), podpore in pomoči učencem in učiteljem (prim. Resman, 2018).

Na osnovi prepoznavanja temeljnih ovir v medsebojnem sodelovanju so se pokazala tudi ključna področja, kjer bi bilo smiselno nadgraditi skupno delo. Kot rečeno, ravnatelji in svetovalni delavci vidijo veliko težavo v preobremenjenosti z delom.

V manjšem deležu pa izpostavljajo kot težavo pomanjkljivo poznavanje dela in nalog drug drugega, različnost v pričakovanjih glede medsebojnega sodelovanja in različnost v strokovnih pogledih na delo v razredu in pri delu z učenci. S pomočjo skupnega dela, načrtovanja in deljene skrbi pri izvajanju dejavnosti bi te ovire lahko vsaj nekoliko presegle. Pri vzpostavljanju sodelovalne šolske kulture in klime ne gre zapostaviti pomembnosti timskega dela na različnih ravneh delovanja šole ter pri povezovanju med ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci v iskanju skupnih rešitev, deljene odgovornosti in omogočanju (priznavanju) strokovne avtonomije drug drugemu.

### 6.2.2 ... učitelji

Rezultati o sodelovanju med svetovalnimi delavci in učitelji potrjujejo, da je v povezavi z delom šolske svetovalne službe še vedno, če ne še bolj kot pred leti, aktualen izziv, kako glavnino delovanja obrniti od dejavnosti pomoči k razvojno-preventivnim dejavnostim ter dejavnostim načrtovanja in evalvacije. Svetovalni delavci so obremenjeni z obilico administrativnega in kurativnega dela, kar je po ocenah učiteljev še v večji meri prisotno na srednjih šolah. Določena neskladja v rangiranju področij dela in življenja na šoli glede na količino opravljenih delovnih nalog svetovalnih delavcev po oceni samih svetovalnih delavcev in na drugi strani učiteljev, jasno kažejo na to, kako pomembno je, da svetovalni delavci vedno znova jasno predstavljajo svoje delovanje učiteljem. Ob tem je treba vedno znova razjasnjevati tudi medsebojna pričakovanja glede sodelovanja. Pokazalo se je, da še posebej malo časa svetovalni delavci namenijo posvetovanju z učitelji glede izboljšanja njihovega poučevanja, organizaciji internega izobraževanja in pripravi delavnic za kolege. Prav tako kot pri ocenah pogostosti razvojno-preventivnih dejavnosti tudi na področju poučevanja po ocenah osnovnošolskih učiteljev v primerjavi s srednješolskimi svetovalni delavci opravijo nekaj več delovnih nalog, a to področje delovanja je po rangi količine opravljenih delovnih nalog še vedno na četrtem mestu. To je tisto področje, ki bi mu morali torej po naši presoji nameniti veliko več časa, saj so učitelji tisti, ki največ časa prebijejo z učenci in lahko s kakovostnim poučevanjem omogočajo vsem učencem uspešno učenje in celovit osebni razvoj. Poleg tega tudi nudenje individualne pomoči posameznim učencem brez ustreznih ukrepov in intervencij tekom poučevanja ne bo imelo pravih učinkov. Problem je, da tudi po ocenah učiteljev oni sami redko podajo svetovalni službi pobudo za sodelovanje zaradi izboljšanja svojega poučevanja. Razlog je lahko v prepričanju, da bi to ogrozilo njihovo avtonomnost in kompetentnost. Lahko jih skrbi tudi ugled v očeh kolegov, zato jim je težko deliti težave in stiske, ki jih doživljajo ob svojem delu, čeprav pri profesionalnem delovanju vedno znova lahko pričakujejo probleme in izzive, ki

jim bodo težko kos, še posebej brez podpore svojih kolegov. Odgovori učiteljev sicer kažejo, da se v povprečju ne strinjajo s trditvama, da se na svetovalne delavce ne obračajo, ker mislijo, da jim ne morejo biti v podporo, ter da s posvetovanjem s svetovalnim delavcem dokazujejo, da ne obvladujejo predmeta in situacije v razredu, kar je dober znak. Vprašanje pa je, kolikokrat dejansko podajo tako pobudo za medsebojno sodelovanje, ko naletijo na težave, in kolikokrat se vzpostavi partnersko sodelovanje v pravem pomenu te besede.

Tako svetovalni delavci kot učitelji večinoma ocenjujejo medsebojno sodelovanje kot dobro oz. zelo dobro. Zanimivo je, da ga učitelji, še posebej srednješolski, pogosteje kot svetovalni delavci ocenijo kot zelo dobrega. Morda to kaže na tendenco, da so nekateri zadovoljni s sodelovanjem predvsem takrat, ko svetovalni delavci in učitelji ostajajo v okviru svojega področja delovanja. Ko smo učitelje spraševali o značilnostih sodelovanja s svetovalnimi delavci, jih je velika večina pritrčila trditvi, da se je šolski svetovalni delavec v zadnjih letih največ ukvarjal s posameznimi učenci iz oddelka. V najmanjšem deležu pa so učitelji navajali, da se že v začetku leta dogovorijo o medsebojnem sodelovanju glede dela z učenci v oddelku; ponovno je nekaj več teh učiteljev med osnovnošolskimi učitelji v primerjavi s srednješolskimi.

Dobri dve tretjini učiteljev ocenjuje, da drži oz. zelo drži, da svetovalnemu delavcu prepustijo odločitev o tem, kako bo opravljal svetovalno delo s posameznimi učenci ali celim oddelkom; če pogledamo razlike med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji, pa se pokaže, da se srednješolski učitelji še v večji meri strinjajo, da to odločitev prepuščajo svetovalnim delavcem.

Zanimivo je, da se svetovalni delavci in učitelji pomembno razlikujejo v percepciji prisotnosti posameznih oblik sodelovanja, ko se pojavi vprašanje pomoči učencu ali skupini učencev. Svetovalni delavci statistično pomembno pogosteje ocenijo, da jim učitelji le napotijo učence, ki jim potem sami skušajo pomagati. Učitelji pa na drugi strani dosegajo višje povprečje na lestvici pogostosti pri postavitvi, da povsem sami rešujejo zadrege učencev v oddelku. Svetovalni delavci pogosteje kot učitelji ocenjujejo, da med njimi le pride do sodelovanja pri reševanju težav učencev, morda tudi zato, ker bi si takega sodelovanja večkrat želeli. Verjetno so prakse v oblikah sodelovanja na različnih šolah, med različnimi svetovalnimi delavci in učitelji ter od primera do primera različne. Dobra polovica svetovalnih delavcev in dobra tretjina učiteljev je ocenila, da skupaj ugotavljajo, kaj se dogaja z učenci in skupaj načrtujejo, kako bodo ukrepali, tako da je vsekakor izziv, kako pogosteje vzpostaviti in negovati tovrstno sodelovanje.

Za vzpostavljanje in razvijanje kakovostnega medsebojnega sodelovanja svetovalni delavci v povprečju vidijo več ovir kot učitelji na področju pomanjkljivega vedenja o delu in nalogah drug drugega, v obremenjenosti z delom na strani obeh, v različnosti v pričakovanih glede medsebojnega sodelovanja in v različnosti strokovnih pogledov na delo v razredu in pri delu z učenci. Ponovno se pokaže, kako pomembno je razjasnjevanje vloge svetovalnega delavca in učiteljev, razjasnjevanje medsebojnih pričakovanj ter strokovnih pogledov na delo z učenci. Predvidevamo, da bi ob skupnem delovanju v povezavi z določeno problematiko in smiselni razdelitvi nalog prihranili tudi čas, saj so lahko take skupne intervencije, ko sta svetovalni delavec in učitelj usklajena v nudenju pomoči posameznim učencem ali pri delu z oddelkom, veliko učinkovitejše.

### 6.2.3 ... učenci in dijaki

Izsledki naše raziskave kažejo, da učenci in dijaki dobro poznajo naloge šolskih svetovalnih delavcev, cenijo njihovo pomoč, opazijo njihovo dobro delo in izkazujejo precej visoko stopnjo zaupanja v njihovo delo. Obenem učenci in dijaki izpostavljajo pomen neposredne prisotnosti svetovalnih delavcev v šoli, »saj vem, da imamo na šoli nekoga, ki mu lahko zaupam«. Ti podatki potrjujejo tezo, da tudi šolska svetovalna služba lahko predstavlja podporno strukturo, ki otroku oz. mladostniku predstavlja vir opore v njihovem odraščanju. To se zdi še posebej pomembno, če vemo, da vsaj en varovalni dejavnik lahko predstavlja spodbudo in upanje v življenju predvsem tistih otrok oz. mladostnikov, ki so izpostavljeni neugodnim in ogrožajočim dejavnikom v svoji ožji ali širši okolici (prim. Gilligan, 2001; Mikuš Kos, 2017) ter pri tem nimajo podpore v vrstnikih in starših, hkrati pa nimajo nobene druge odrasle referenčne osebe, ki bi ji zaupali (prim. Renner, 2002). Poleg tega nekatere razlike v odgovorih med učenci in dijaki kažejo na to, da svetovalni delavci prilagajajo svoje delo tudi glede na ustanovo in populacijo mladih, s katerimi delajo.

Učenci in dijaki na eni strani kot osrednjo dejavnost šolske svetovalne službe prepoznavajo zlasti individualno-kurativno dejavnost, na drugi strani pa izražajo kritičnost do takšne naravnosti svetovalcev ter predlagajo več obiskov v oddelku in sodelovanje pri izvedbi ur oddelčne skupnosti ali izvedbi delavnice z vsemi učenci. Izpostavljajo torej razvojno-preventivno naravnost svetovalnih delavcev. Naj ponovno poudarimo, da svetovalno službo v slovenski šoli razumemo kot pedagoško-razvojno službo, usmerjeno tako v razvoj otrok in mladostnikov kot tudi v razvoj vzgojno-izobraževalne ustanove kot celote, ki je s svojim specifičnim strokovnim znanjem in na strokovno avtonomen način strokovni sodelavec vsem udeležencem

v vzgojno-izobraževalnem procesu (Programske smernice ..., 2008a, 2008b). Pedagoško-razvojna usmerjenost svetovalne službe pomeni dolgoročno, proaktivno, preventivno in inkluzivno naravnost, ki je v oporo vsem otrokom in mladostnikom, ki dviguje profesionalizem ter spreminja šolsko kulturo in klimo. Taka konceptualna usmeritev šolske svetovalne službe, ki razvojne vloge ne postavlja samo v neposredno funkcijo razvoja otrok in mladostnikov, ampak tudi v funkcijo razvoja vzgojno-izobraževalne ustanove, šele zares upravičuje njeno mesto v ustanovi in tudi razlikuje med konceptoma osebnega in šolskega svetovanja (Gregorčič Mrvar in Resman, 2019).

Nenazadnje moramo opozoriti na poglede učencev in dijakov, s katerimi izpostavljajo zavore, ki jih odvrtačajo od pogovora s šolskimi svetovalnimi delavci. To kaže na to, s kakšnim delom v svetovalni službi nadaljevati, kaj izboljšati, kaj dopolniti ali drugače organizirati. Na prvem mestu bi izpostavili vprašanje zaupanja in zaupnosti ter razmislek, kateri so dejavniki, ki bodo omogočili še večjo dostopnost in zaupanje v svetovalno službo, na kar opozarjajo tudi tuje študije (npr. Fox in Butler, 2007; Knight idr., 2018). To vključuje tudi razmislek o tem, kako bo svetovalni delavec učencem in dijakom predstavil svoj program, oblike in načine dela (prim. Fox in Butler, 2007), kar je izhodišče za razjasnitev medsebojnih pričakovanj. Pomembno je, da še posebej poudari upoštevanje osnovnih strokovno-etičnih načel, predvsem zaupno naravo njegovega dela.

#### 6.2.4 ... starši

Pri proučevanju sodelovanja šolskih svetovalnih delavcev in staršev smo ugotovili, da svetovalni delavci načelno pozitivno vrednotijo odnos s starši, prav tako komunikacijo učiteljev in staršev. Svetovalni delavci kot glavne priložnosti, prek katerih starši spoznajo delo svetovalnega delavca, prepoznajo skozi sodelovanje s starši učencev in dijakov, ki potrebujejo njihovo svetovalno pomoč. Predvidevamo, da s temi starši svetovalni delavci sodelujejo v večji meri in bolj intenzivno, zato je delež tistih, ki so izbrali ta odgovor, bistveno višji. Podobno oblikovan odgovor je izbrala le desetina staršev. Ti so v večjem deležu izbirali odgovor, da so najpogosteje spoznali šolsko svetovalno službo ob vpisu otroka v šolo. Podobno smo ugotovili v raziskavi o mnenju svetovalnih delavcev o sodelovanju s starši (Kalin idr., 2009), namreč, da se svetovalni delavci predstavijo staršem na različne načine, ki se med seboj velikokrat prepletajo, največkrat pa ob vpisu novincev v šolo oz. vrtec (prav tam). Za delo šolske svetovalne službe je zato pomembno, kako organizira vpis, na kakšen način se spozna s starši in kako v prvih srečanjih s starši predstavi svoje delo. Prav tako so rezultati pokazali, da

je za starše osnovnošolcev prvo srečanje s šolsko svetovalno službo pogosto še roditeljski sestanek, pogovorne ali govorilne ure. Mnogi starši dijakov spoznajo svetovalno službo bolj posredno, prek pisnih informacij o šoli in opisov na spletnih straneh šole, zato je to tudi vodilo za svetovalne delavce, da posvetijo dovolj pozornosti pri pisanju teh informacij ter da so le-te čim bolj nazorne in razumljive (prim. Davis, 2005).

Med nalogami šolske svetovalne službe so starši najpogosteje izbrali odgovore, ki se nanašajo na svetovalno delo informiranja in pomoči pri težavah otrok in mladostnikov ločeno ali ob sodelovanju s starši. Pomemben se nam zdi podatek, da skoraj štiri petine staršev prepozna vlogo svetovalne službe kot podporo tudi za starše in ne le za učence oz. dijake. To pomeni, da starši prepoznavajo, da je svetovalna služba na šoli namenjena vsem. Tak sklep potrjujejo tudi odprti odgovori, v katerih je nekaj staršev neposredno navedlo, da jim je delo svetovalne službe v oporo in pomoč.

Dokaj velik delež staršev je izpostavil tudi delo šolske svetovalne službe kot podporo pri karierni orientaciji mladostnikov. To nalogo šolske svetovalne službe je izpostavilo pomembno več staršev osnovnošolskih otrok, čeprav po mnenju drugih anketirancev več časa poklicnemu in kariernemu usmerjanju namenijo šolski svetovalni delavci v srednjih šolah. In čeprav Programske smernice za delo svetovalne službe (Programske smernice ..., 2008a, 2008b) izpostavljajo podporno vlogo šolske svetovalne službe šoli kot celotnemu sistemu (delavnice in predavanja za vse), je ta odgovor izbrala le slaba polovica staršev. Relativno nizek pa je tudi delež staršev, ki menijo, da je osrednje delo šolske svetovalne službe vzgojno delo z učenci in dijaki, ki se neprimerno vedejo, ali učno delo z učenci, ki imajo nizke ocene. Morda gre za to, da šolska svetovalna služba v očeh staršev ni prepoznana kot korektivna služba, kot se je izkazalo v drugih ugotovitvah pri drugih akterjih (npr. Bezić, 2008). Presenetljivo, ali pa tudi ne, je dejstvo, da starši ne prepoznavajo vloge šolske svetovalne službe v odnosu do dela z učitelji, še manj pa z vodstvom šole. Ker gre za strokovno vprašanje, verjetno starši tovrstne dejavnosti šolske svetovalne službe v svojem sodelovanju s šolo niti ne morejo prepoznati.

Kar velik delež staršev (dve petini) je odgovoril, da s šolsko svetovalno službo še niso imeli razgovora oz. srečanja. Od tega je bistveno večji delež staršev dijakov (slabi dve tretjini) kot staršev učencev (približno tretjina). Med ostalimi odgovori je bila največkrat izbrana možnost, da so se starši s svetovalnim delavcem spoznali v okviru roditeljskega sestanka, podoben delež pa jih je imelo s svetovalnim delavcem individualni razgovor/svetovanje.

Da si starši želijo raznolikega sodelovanja s šolsko svetovalno službo, se je izkazalo tudi skozi odgovore na odprto vprašanje o področjih razvoja otroka in vzgojno-izobraževalnega dela, kjer bi jim koristila pomoč, podpora ali informacije šolske svetovalne službe. Tudi pri teh odgovorih so bili starši osredotočeni predvsem na vprašanja vpisa v srednjo šolo in karierno orientacijo otrok ter na učne težave in pomoč pri učenju. Kot pomembne teme so izpostavili tudi medsebojne odnose, konflikte in vedenjske težave ter osebni razvoj otroka, stiske in vprašanja, povezana z obdobji prehoda (iz razredne na predmetno stopnjo, iz osnovne v srednjo šolo). Dodatno so starši izpostavljali še potrebo po informacijah o posebnih značilnostih otrok (posebne potrebe, nadarjeni, status športnika) ter teme, povezane z odnosi med starši in mladostniki, vprašanja vzgoje ter starševske naloge.

Ob odgovorih staršev o načinih sodelovanja s šolsko svetovalno službo pa ne smemo pozabiti na starše, ki niso motivirani ali pa ne zmorejo tovrstnega intenzivnega sodelovanja s šolo. Svetovalni delavci se torej ne bodo vedno srečali s starši, ki bodo motivirani za sodelovanje s šolo. Vzrokov za slabo sodelovanje ne gre iskati samo pri starših. Pogosto je te treba iskati tudi pri šoli ali strokovnih delavcih. Ti vzroki so lahko v oblikovanih stereotipih strokovnih delavcev do nekaterih skupin staršev, lahko je to preveč paternalistična drža, nepoznavanje, neposlušanje, nerazumevanje staršev, družine, socialnega okolja in ekonomskih pogojev njihovega življenja (prav tam). Vsekakor pa velja prav tako izpostaviti, da pri nas niso redki pogledi učiteljev, da se starši preveč vtikajo v njihovo delo (Ule, 2015), čemur sledijo tudi objave v medijih, kar starše gotovo dodatno oddaljuje od na zaupanju utemeljenega sodelovanja s svetovalno službo.

Davis (2005) predlaga, da naj svetovalni delavec na različne načine poskuša staršem predstaviti namen in oblike sodelovanja oz. srečevanj med šolo in domom s poudarkom na pozitivnih vidikih sodelovanja, tako da bodo starši razumeli, zakaj je sodelovanje pomembno in kako lahko prispevajo k uspehu svojega otroka/mladostnika v šoli (prim. Resman, 2008).

Vpis in urejanje zadev ob vpisu in sprejemu otroka v šolo je najpogostejši razlog staršev za srečanje s svetovalnim delavcem. To je seveda razumljivo, saj je vpis učenec ena od osnovnih nalog svetovalne službe. Iz naših podatkov sicer ne moremo vedeti, ali je ta vpis le administrativna formalnost ali pa gre tudi za kakšno bolj intenzivno vrsto sodelovanja (spoznavanje med otroci, starši in svetovalnim delavcem, načrtovanje šolskega dela ipd.). Vsekakor bi bilo v nadaljnjih raziskavah smiselno preveriti tudi to. Starši so kot področja sodelovanja navajali tudi mnoga druga področja, tako da lahko sklepamo, da je vpis vstopna točka za večino staršev,



na ostalih področjih pa sodelovanje poteka glede na individualne potrebe učenca ali dijaka.

Pogost razlog sodelovanja staršev s šolsko svetovalno službo so bile učne težave otroka in otrokova odločba o usmeritvi. Ta dva odgovora je izbrala skoraj polovica staršev, podobno pa so odgovarjali tudi svetovalni delavci. Po drugi strani pa se je četrtnina staršev s šolsko svetovalno službo srečala zaradi nadarjenosti otroka. Izpostavimo lahko še slabo četrtnino staršev, ki so kot razlog sodelovanja izbrali možnost *Otrokovo nadaljnje šolanje in poklicno svetovanje*. Področja sodelovanja, ki so jih izbirali starši, ki so že imeli razgovor s svetovalnim delavcem, so bila precej skladna s področji, ki so jih pred tem navajali kot tista področja, na katerih bi potrebovali podporo in pomoč šolske svetovalne službe.

Ugotovitev, ki se nanaša na sodelovanje staršev s šolsko svetovalno službo zaradi otrokovega nadaljnjega šolanja in poklicnega svetovanja, lahko razumemo na več načinov. Najprej kot posledico visoke stopnje zavedanja sodobnih staršev o pomenu nadaljnje izobrazbene poti otrok ali kot neposredni odziv staršev na vsesplošen porast otrokocentričnosti v družbi (Jeznik, Kroflič in Štirn Janota, 2017), ki na nek način od staršev pričakuje »vmešavanje« ali »pomoč« pri pomembnejših odločitvah mladostnikov; slednji ne nazadnje prav starše označujejo kot svoje najbližje zaupnike (Ule, 2008). Naštete ugotovitve lahko razumemo tudi kot nezaupanje v mladostnikovo zmožnost soočanja s temeljnimi vprašanji ob prehodu v odraslost.

Tiste starše, ki so imeli stik s svetovalno službo, smo še vprašali, kako ocenjujejo svoje dosedanje sodelovanje s svetovalnimi delavci v šoli in dobili smo odgovore, ki nakazujejo na zelo dobro ali dobro sodelovanje s šolsko svetovalno službo. Tudi na vprašanje, ki se je nanašalo na načelno oceno sodelovanja staršev s šolsko svetovalno službo, smo dobili spodbudne odgovore. Na osnovi teh rezultatov lahko rečemo, da je sodelovanje med starši in svetovalnimi delavci v veliki meri dobro. Kot kaže raziskava o sodelovanju med svetovalnimi delavci in starši, ki je bila med svetovalnimi delavci opravljena pred leti (Mrvar, 2008; Kalin idr., 2009), večina svetovalnih delavcev v svoje delo vključuje starše, hkrati pa ima pri sodelovanju z njimi relativno dobre osebne izkušnje.

Ugotovili smo še, da je pobuda za sodelovanje prišla najpogosteje s strani svetovalnega delavca, razrednika ali učitelja, visok pa je tudi delež staršev (skoraj dve petini), ki so sami predlagali sodelovanje. Da je bila pobuda dana s strani otrok, je menilo nekaj več kot desetina staršev, med njimi pa je ta odgovor izbralo statistično pomembno več staršev dijakov kot otrok. Kot zanimivost lahko izpostavimo sicer nizek delež tistih, ki so izbrali možnost *Pobuda je prišla s strani zunanje inštitucije*.

Logika delovanja šolske svetovalne službe v Sloveniji naj bi vendarle bila »od šole k zunanjim ustanovam«. Rezultati kažejo, da je ta logika v veliki meri uveljavljena, a se še vedno zgodi, da starše šele zunanje ustanove opozorijo ali spomnijo na vlogo in pomen dela šolske svetovalne službe.

Sklenemo lahko, da so starši izkazali solidno poznavanje dela šolske svetovalne službe in pozitiven odnos do njihovega dela. Vendar pa po analizi odgovorov o kontekstu sodelovanja staršev s šolsko svetovalno službo, kjer ostajajo v ospredju informativne in svetovalne naloge šolske svetovalne službe, težko govorimo o res dejavnem medsebojnem sodelovanju in partnerskem odnosu. Na podlagi zbranih podatkov je težko oceniti tudi, ali šolska svetovalna služba vlaga zadosten napor v vzpostavitev sodelovanja s starši ali ostaja na ravni ustaljenih načinov in oblik sodelovanja, kar se je pokazalo v eni od raziskav o mnenju svetovalnih delavcev o sodelovanju s starši (Mrvar, 2008; Kalin idr., 2009). Že ustaljeni načini sodelovanja lahko namreč zaidejo v preveliko rutino, ki ne vsebuje osebnih zavzetosti in ustvarjalnosti. Takšna rutina strokovnim delavcem na šoli ne omogoča videti morebitnih pomanjkljivosti medsebojnega sodelovanja in nezadovoljstvo, ki se rodi s strani šole ali s strani staršev. Najboljši način, da bi se temu izognili, je upoštevanje načela individualizacije v smislu upoštevanja kulturnih, strukturnih, socialnih in ekonomskih posebnosti družine oz. staršev (prav tam). Vsekakor gre torej v prihodnje podpreti prakse, s katerimi šolska svetovalna služba dopolni in nadgradi utečene formalizirane oblike sodelovanja s starši (npr. manjše tematske skupine staršev (nadarjeni, posebne potrebe, priseljenci), povezovanje z lokalno skupnostjo, s športnimi in kulturnimi društvi ipd.). Pomembno je, da si šola (ravnatelji, učitelji in svetovalni delavci) sodelovanje s starši postavi kot eno od ključnih nalog, ki jo je treba vsako leto posebej in skrbno načrtovati (prav tam).

Pogled staršev na šolsko svetovalno službo nam je podal bolj jasno sliko o vzpostavljanju stika, odnosa ter sodelovanja med svetovalnimi delavci in starši. Zaželeno je, da svetovalni delavec na vsaki posamezni šoli dobi od staršev takšne in še podrobnejše povratne informacije, saj lahko na njihovi podlagi išče tiste oblike in načine za delo s starši, ki bi omogočali aktivno vključevanje in sodelovanje vseh staršev ter doseganje zelenih ciljev (Kalin idr., 2009).

### 6.3 Sklep

Prikazani rezultati in ocene odlikavajo le delček sicer kompleksnih nalog, ki jih opravljajo šolski svetovalni delavci v sodelovanju z drugimi akterji, vendar kljub temu nazorno kažejo na pozitivne vidike ter hkrati težave in ovire pri udejanjanju

svojega poslanstva v šoli. V tem kontekstu je zato vredno ponoviti pomenljiv zapis z okrogle mize o svetovalni službi v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, ki smo jo pred kratkim organizirali v okviru Oddelka za pedagogiko in andragogike UL v Ljubljani (Gregorčič Mrvar idr., 2019, 111): »Ustrezne rešitve na področju nadaljnega delovanja svetovalne službe bomo dosegli tako, da bodo te strokovno preišljene in utemeljene na evalvacijah /.../. Prav tako moramo vzpostaviti pogoje za skupno delo, medsebojno sodelovanje in iskanje rešitev vseh vključenih, vse od svetovalnih delavcev samih prek fakultet, ki jih izobrazujejo, do šolske politike, vodstev vzgojno-izobraževalnih ustanov, pa tudi učiteljev, staršev in strokovnih služb zunaj vzgojno-izobraževalnih ustanov, s katerimi svetovalni delavci sodelujejo. Svetovalni delavci bi morali biti eni od ključnih sogovornikov, ko gre za vprašanja nadaljnega razvoja svetovalne službe, razvoja vzgojno-izobraževalnih ustanov, sistemskih rešitev na področju vzgoje in izobraževanja, uvajanja inovacij v vzgojno-izobraževalne ustanove ter njihovo udejanjanje v praksi.«

Čeprav interdisciplinarnost šolske svetovalne službe zagotovo prispeva k možnostim bolj kakovostnega dela, je prevelik poudarek na delovanju šolskih strokovnih delavcev glede na specifično strokovnega profila lahko nekonstruktiven. V prenovljenih programskih smernicah bi zato morali poudariti zavezanost vseh šolskih svetovalnih delavcev skupnim načelom svetovalnega dela na podlagi doslej izpostavljenih pedagoških načel. Le tako bomo preprečili možnost, da se posamezni profili čutijo bolj dolžne nuditi specifično podporo določenim učencem, npr. specialni in rehabilitacijski pedagogi specialno-pedagoško pomoč učencem s posebnimi potrebami ipd. Oblikovanje inkluzivne, medkulturne, demokratične, pravične kulture sobivanja je naloga vseh profilov šolskih svetovalnih delavcev v sodelovanju z učenci, učitelji, vodstvom šol in starši.

V kontekstu našega nadaljnega proučevanja koncepta šolske svetovalne službe želimo zato v nadaljnjih fazah raziskave spoznati stališča šolskih svetovalnih delavcev in drugih udeležencev v šoli do sodobnih pedagoških načel, kot so inkluzivnost, medkulturnost, participativnost ipd., sodobnih pristopov pri izvajanju pouka ter oblikovanja ustrezne kulture šole. Obenem pa spoznati percepcijo ovir in znanja v povezavi z vzpostavljanjem boljšega sodelovanja šolskih svetovalnih delavcev z drugimi akterji življenja v šoli in lokalni skupnosti. Vse te vidike želimo natančno proučiti tudi v vrtcih, dijaških domovih in drugih vzgojno-izobraževalnih zavodih.

Pričakujemo, da smo s pričujočo raziskavo doprinesli pomemben del k bolj uspešnemu delu svetovalne službe v naših šolah in da bodo rezultati uporabljeni za uspešno prilagajanje svetovalne službe spreminjajočim se razmeram (prim. Bečaj, 1996). Sodobno življenje ne zmanjšuje potrebe po svetovalnih delavcih, temveč jo

celo povečuje (Resman, 2008); tako pri nas kot v tujini se poudarja, da bo šolska svetovalna služba ostala »osrednja strokovna institucija« v zagotavljanju blaginje, optimalnega razvoja in uspeha vseh otrok in mladostnikov (gl. Carey idr., 2017; Resman, 2008).

## Povzetek

Šolska svetovalna služba kot organizacijska oblika podpore vsem udeležencem v vzgojno-izobraževalnih ustanovah ima v Sloveniji dolgo tradicijo. Za njen nadaljnji razvoj in kakovostno načrtovanje dela je potrebna celostna analiza obstoječega stanja in teoretskih tokov, ki opredeljujejo vzgojo in izobraževanje v kontekstu sodobnega časa. Monografija s teoretičnega in empiričnega vidika ponuja del analize stanja svetovalne službe v osnovnih in srednjih šolah ter na tej osnovi nekaj priporočil za nadaljnje delovanje.

Prvi, teoretični del monografije analizira organiziranost in delovanje svetovalne službe v osnovnih in srednjih šolah ter značilnosti sodelovanja šolskih svetovalnih delavcev s posameznimi akterji v šolah – ravnatelji, učitelji, učenci oz. dijaki in starši. Izpostavljeno je, da spremenjene razmere v vzgojno-izobraževalnem delu šol in šolske svetovalne službe zahtevajo korenito preusmeritev službe od krizno-individualnega reagiranja na težave posameznih učencev k pedagoški razvojno-preventivni naravnosti. Strokovni profili šolskih svetovalnih delavcev obetajo solidno jedro strokovnjakov, ki se lahko skupaj z vodstvenimi delavci in učitelji spopadejo s sodobnimi strokovnimi izzivi. Za take naloge pa so poleg razumevanja sodobnih pedagoških načel in vrednot ključna tudi načela sodelovanja šolskih svetovalnih delavcev z vsemi akterji šolskega življenja. Izhodišče kakovostnega medsebojnega sodelovanja je dopuščanje svobode in avtonomnosti drug drugemu, zavedanje medsebojne soodvisnosti in skupnih ciljev.

Drugi del monografije predstavlja ugotovitve kvantitativne empirične raziskave, ki so potrdile predpostavke o tem, da večina svetovalnih delavcev na eni ravni sicer ocenjuje Programske smernice za delo svetovalne službe kot ustrezne, na drugi ravni pa jih veliko opozarja, da jih redko uresničujejo v vsej celovitosti. Svetovalni delavci in ravnatelji poročajo o povečanem obsegu strokovnega in administrativnega dela ter vedno bolj zahtevnem in kompleksnem delu z različnimi akterji znotraj in zunaj šole. Svetovalni delavci v povprečju največ delovnih nalog opravijo v okviru dejavnosti pomoči in kurativnih posegov na različnih področjih življenja in dela v šoli. Ukvarjajo se predvsem z učenci, ki potrebujejo kakršno koli pomoč, manj pogosto se ukvarjajo s celotno populacijo učencev in s posameznimi oddelki. Podatki o sodelovanju med šolskimi svetovalnimi delavci in drugimi akterji kažejo, da oboji večinoma ocenjujejo medsebojno sodelovanje kot zelo dobro in dobro ter so z njim zadovoljni. Kljub temu se med ocenami različnih akterjev in svetovalnih delavcev kažejo določena razhajanja, kjer slednji podajajo nekoliko nižje ocene zadovoljstva. Ti podatki so sicer spodbudni, vendar je možnih razlogov za take rezultate verjetno več in bi jih bilo smiselno tako na institucionalni kot osebni ravni sprotno

reflektirati ter na tej podlagi razvijati bolj kakovostne in bolj učinkovite načine medsebojnega sodelovanja.

Izsledki teoretične in empirične analize kažejo na potrebo po resnem razmisleku in oblikovanju strokovnih rešitev za posodobitev in prenovo konceptualnih izhodišč šolskega svetovalnega dela in drugih strokovnih konceptov, ki so povezani s šolskim svetovalnim delom. To terjaja preusmeritev k oblikovanju vzgojnega koncepta šole ter razvoju celovitih pristopov k zagotavljanju kakovosti dela vzgojno-izobraževalne ustanove. Drugi del posodobitev pa se nanaša na organizacijske vidike delovanja šolske svetovalne službe (spremembe na področju veljavnih normativov; potrebo po sistemski ureditvi delovnega mesta in bolj natančno opredeljenih nalogah svetovalne službe; razbremenitev glede administrativnega dela ipd.). Ob tem je izpostavljena skrb tudi za profesionalni razvoj svetovalnih delavcev in omogočanje strokovne podpore (supervizije).

## Summary

The school counselling service, as an organised form of support for all participants in educational institutions, has a long-established tradition in Slovenia. To enable its further development and quality work planning, it is important to carry out a comprehensive analysis of the existing state of affairs as well as the theoretical currents defining education in contemporary contexts. This monograph presents some of the theoretical and empirical analyses, looking at the school counselling service in primary and secondary schools and providing some recommendations for future work.

The first, theoretical part of the monograph analyses the organisation and work of the counselling service in primary and secondary schools as well as the characteristics of the collaboration between school counsellors and others participating in school work – head teachers, teachers, students and parents. The authors emphasise that the new circumstances in schools' and the school counselling service's educational work necessitate a fundamental change of direction from crisis/individual responses to individual students' problems to developmental and preventive orientation. The professional profiles of school counsellors make up a solid core of experts who can work together with school leaders and teachers to tackle current professional challenges. However, these tasks call for not only a good understanding of modern pedagogical principles and values but, crucially, also the principles of collaboration between school counsellors with all participants in school life. A starting point for quality mutual collaboration should be giving each other freedom and autonomy and being aware of the participants' interdependence and shared goals.

The second part of the monograph discusses the findings of our quantitative empirical study, which confirm the assumptions that the majority of school counsellors deem Programme guidelines for the school counselling service to be adequate on the one hand, but on the other many of them report only rarely implementing them in their integrity. School counsellors and head teachers note that their professional and administration work has been increasing and becoming more demanding and complex, dealing with a variety of participants from inside and outside the school. On average, school counsellors perform most of their tasks in the context of assistance and curative activities in the various areas of school life and work. They primarily work with the students who need different kinds of help; less frequently they do work with the entire population of students and with entire classrooms. Data on collaboration between school counsellors and others show that both sides in the collaboration typically see their mutual cooperation

as very good or good and that they are satisfied with it. Nevertheless, the assessments differ somewhat as school counsellors report lower satisfaction levels. The figures are generally encouraging but, on the other hand, there are many possible reasons for the discrepancy in the standpoints. They should be reflected upon both on individual and institutional levels in order to develop better quality and more effective ways to promote mutual collaboration.

The findings from the theoretical and empirical analyses demonstrate a need for a serious reflection on and development of professional solutions to update and reform both the conceptual foundations of school counselling as well as other concepts that are related to school counselling work. This requires a change of direction towards developing the school educational concept and comprehensive approaches to quality assurance in the work of educational institutions. The second part of the reform refers to the organisational aspects of the school counselling service (changes in current norms; the position of the workplace within the system, and a more detailed description of the tasks of the school counselling service; less administrative work, etc.) and, also, responsibility for the professional development of school counsellors and professional support provided to them (supervision).



## Literatura in viri

- Armstrong, S. A., MacDonald, J. H. in Stillo, S. (2010). School counselors and principals: Different perceptions of relationship, leadership, and training. *Journal of School Counseling*, 8(15), 1–27.
- Ažman, T. (2008). Učinkovitost supervizijske pomoči šolskega pedagoga razrednikom. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 100–119.
- Bain, S. F. (2012). School Counselors: A Review of Contemporary Issues. *Research in Higher Education Journal*, 18, 1–7. Pridobljeno s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1064655.pdf>.
- Barr, J. J. (2016). Developing a Positive Classroom Climate. *IDEA Paper*, # 61. Pridobljeno s [https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/PaperIDEA\\_61.pdf](https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/PaperIDEA_61.pdf).
- Bečaj, J. (1996). Kakšna je prihodnost šolske svetovalne službe? *Šolsko svetovalno delo*, 1(1), 18–19.
- Bečaj, J. (1999a). Sodelovanje vodstvenih in šolskih svetovalnih delavcev. V: M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čaćinovič Vogrinčič in J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 321–339). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bečaj, J. (1999b). Sodelovanje učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev. V: M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čaćinovič Vogrinčič in J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 341–359). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, 52(1), 32–44.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bengel, J., Meinders-Lücking, F. in Rottmann, N. (2009). *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).

- Berntsson, L. T., Köehler, L. in Gustafsson, J.-E. (2001). Psychosomatic complaints in schoolchildren: a Nordic comparison. *Scandinavian Journal of Public Health*, 29(1), 44–54.
- Bezić, T. (1999). Svetovalno delo za otroke in mladostnike – tuje izkušnje. V: M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Ččinovič Vogrinčič in J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 23–41). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bezić, T. (2007). Svetovalna služba sedem let po sprejemu Programskih smernic za njeno delo. *Šolsko svetovalno delo*, 12(1–2), 3–10.
- Bezić, T. (2008). Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 60–80.
- Bezić, T. (2018). Zaključki devetnajste konference Prispevki strok za svetovalno delo v praksi. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, 23. in 24. avgust 2018. *Šolsko svetovalno delo*, 22(2), 28–36.
- Bezić, T. in Malešević, T. (ur.) (2018). *19. prispevki strok za svetovalno delo v praksi: zbornik povzetkov = 19. contributions of disciplines to the counselling work in practice : book of abstracts*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder, Co.: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2017). *The Discovery of Teaching*. New York in London: Routledge.
- Bizjak, C. (2014). Vizija delovanja svetovalne službe in kompetence za svetovalno delo v aktualnih družbenih razmerah in prihodnosti: zapisnik z okrogle mize (Celje, 11. 4. 2014). *Šolsko svetovalno delo*, 18(3/4), 49–55.
- Booth, T. in Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brigman, G., Mullis, F., Webb, L. in White, J. (2005). *School counselor consultation*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Bryan, J. in Henry, L. (2008). Strengths-based partnerships: A school-family-community partnership approach to empowering students. *Professional School Counseling*, 12(2), 149–156.

- Bryan, J. in Holcomb-McCoy, C. (2007). An examination of school counselor involvement in school-family-community partnerships. *Professional School Counseling, 10*(5), 441–454.
- Cankar, G., Bren, M. in Zupanc, D. (2017). *Za večjo pravičnost šolskega sistema v Sloveniji. Analize povezav dosežkov učenk in učencev s socialnimi, kulturnimi, ekonomskimi in regionalnimi značilnostmi učenk in učencev, pridobljenimi prek podatkov Statističnega urada RS*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Carey, J. C., Harris, B., Lee, S. M., in Aluede, O. (ur.) (2017). *International Handbook for Policy Research on School-Based Counseling*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing AG.
- Chen-Hayes, S. F., Ockerman, M. S. in Mason, E. C. M. (2014). *101 solutions for school counselors and leaders in challenging times*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Christenson, S. L. (1995). Families and schools: What is the role of the school psychologist? *School Psychology Quarterly, 10*(2), 118–132.
- Corcoran, T. B. (2007). *Teaching matters: How state and local policymakers can improve the quality of teachers and teaching*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- Čaćinovič Vogrinčič, G. (1999). Svetovalno delo s starši, svetovalno delo z družinami. V: M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čaćinovič Vogrinčič in J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 175–191). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Čaćinovič Vogrinčič, G. (2004). Soustvarjanje vrednot: od individualizirane etike k etiki udeležnosti. V: *Pogovori o prihodnosti Slovenije pri predsedniku Slovenije. 2, O vrednotah* (str. 132–134). Ljubljana: Urad Predsednika Republike.
- Čaćinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Čepić, R., Kalin, J. in Šteh, B. (2019). Poklicni razvoj učiteljev: kontekst, perspektive in izzivi. V: J. Kalin in R. Čepić (ur.), *Poklicni razvoj učiteljev. Ugled in transverzalne kompetence* (str. 21–45). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Davis, T. (2005). *Exploring school counseling. Professional practices and perspectives*. Boston, New York: Lahaska Press, Houghton Mifflin Company.
- Dernowska, U. (2017). Teacher and student perceptions of school climate. Some conclusions from school culture and climate research. *Journal of Modern Science*, 32(1), 63–82.
- Dolgan, K. (2012). Značilnosti vodenja v slovenskih osnovnih šolah. *Andragoška spoznanja*, 18(1), 10–27.
- Dumont, H., Istance, D., in Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning, Using Research to Inspire Practice*. OECD. Pridobljeno s <http://www.oecd.org/education/ceeri/50300814.pdf>.
- Duslak, M. in Geier, B. (2016) Communication Factors as Predictors of Relationship Quality: A National Study of Principals and School Counselors (Featured Research). *Professional School Counseling: 2016–2017*, 20(1), 115–126.
- Eccles, J. S. in Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. V: A. Booth in J. F. Dunn (ur.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (str. 3–34). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Edwards, L., Grace, R. in King, G. (2014). Importance of an Effective Principal-Counselor Relationship. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 1, 34–42. Pridobljeno s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097546.pdf>.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kapan*, 76(9), 701–712.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. V: A. Booth in J. F. Dunn (ur.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (str. 209–246). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Epstein, J. L. in Van Voorhis, F. L. (2010). School counselor's roles in developing partnerships with families and communities for students success. *Professional School Counseling*, 14(1), 1–14.
- Erjavec Bartolj, A. (2016). *Svetovalno delo v srednjih šolah v povezavi z nacionalnimi smernicami* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.

- Erjavec Bartolj, A. (2018). Analiza potreb na področju strokovnega povezovanja v svetovalnih službah. *Šolsko svetovalno delo*, 22(3), 4–18.
- Esler, A. N., Godber, Y. in Christenson, S. L. (2002). Best practices in supporting home-school collaboration. V: A. Thomas in J. Grimes (ur.), *Best practices in school psychology IV* (str. 389–411). Bethesda, MD: NASP.
- Etični kodeks svetovalnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*. (1998). Ljubljana: Društvo šolskih svetovalnih delavcev Slovenije.
- Finkelstein, D. (2009). *A Closer Look at the Principal-Counselor Relationship*. A Survey of Principals and Counselors. The College Board, American School Counselor Association, National Association of Secondary School Principals. Pridobljeno s <https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/home/CloserLook.pdf>.
- Flores, M. A., Rajala, R., Veiga Simao, A. M., Tornberg, A., Petrović, V. in Jerković, I. (2007). Learning at Work. Potential And Limits For Professional Development. V: J. Butcher in L. McDonald (ur.), *Making a Difference. Challenges for Teachers, Teaching and Teacher Education* (str. 141–156). Rotterdam/Taipei: Sense Publisher.
- Fox, C. L. in Butler, I. (2007). 'If you don't want to tell anyone else you can tell her': young people's views on school counselling. *British Journal of Guidance & Counselling*, 35(1), 97–114.
- Freiberg, H. J. (ed.) (2005). *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. G. (1995). The limits and the potential of professional development. V: T. R. Guskey in M. Huberman (ur.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (str. 253–267). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. in Hargreaves, A. (2000). *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Gallant, D. J. in Zha, J. (2011). High School Students' Perceptions of School Counseling Services: Awareness, Use, and Satisfaction. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 2(1), 87–100.

- Gilligan, R. (2001). Promoting positive outcomes for children in need. The assessment of protective factors. V: J. Horwath (ur.), *The child's world. Assessing children in need* (str. 180–193). London, New York: Jessica Kingsley Publishers.
- Greene, N. in Stewart, P. (b. l.). *The School Counselor and the Principal: Keys to Successful Collaboration*. The New Hampshire Journal of Education. Pridobljeno s <http://nhje.plymouth.edu/?article=the-school-counselor-in-the-principal-keys-to-%20%20%20%20%20successful-collaboration>.
- Gregorčič Mrvar, P. (2013). Pomen svetovalne službe za kakovostno vzgojo in izobraževanje: sklepi okrogle mize. *Sodobna pedagogika*, 64(1), 112–114.
- Gregorčič Mrvar, P. (2018). *Pedagog v vzgojno-izobraževalni ustanovi – na katerih področjih dela vzgojno-izobraževalne ustanove je nepogrešljiv?* Pedagoško-andragoški dnevi (25. 1. 2018): Svetovanje na področju vzgoje in izobraževanja: vloga pedagoga in andragoga v vzgojno-izobraževalnih institucijah, Ljubljana: Filozofska fakulteta Ljubljana. Pridobljeno s [http://www.pad.si/files/2018/02/ppt\\_mrvar.pdf](http://www.pad.si/files/2018/02/ppt_mrvar.pdf).
- Gregorčič Mrvar, P. in Mažgon, J. (2016). Sodelovanje šolske svetovalne službe s posamezniki in institucijami v skupnosti. *Sodobna pedagogika*, 67(1), 38–57.
- Gregorčič Mrvar, P. in Resman, M. (2013). The role and significance of teamwork in the school environment. V: M. Radovan in M. Kościelniak (ur.), *Life-long learning today : new areas, contexts, practices* (str. 137–155). Krakow: Jagiellonian University Press.
- Gregorčič Mrvar, P. in Resman, M. (2019). Vloga pedagoga kot šolskega svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalni ustanovi. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 10–33.
- Gregorčič Mrvar, P., Kalin, J., Mažgon, J., Muršak, J. in Šteh, B. (2016). *Skupnost in šola: vrata se odpirajo v obe smeri*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Gregorčič Mrvar, P., Kalin, J., Resman, M., Skubic Ermenc, K., Lesar, I., Bezić, T., Erjavec Bartolj, A., Ažman, T., Smolič, A., Koderman, M. (2019). Zaključki okrogle mize: Pomen in vloga pedagoga kot svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. *Sodobna pedagogika*, 70(2), 108–111.

- Griffin, D. in Steen, S. (2010). School-family-community partnerships: Applying Epstein's theory of the six types of involvement to school counselor practice. *Professional School Counseling*, 13(4), 218–226.
- Guggenbühl-Craig, A. (1997). *Pomoč ali premoč: psihologija in patologija medčloveških odnosov pri delu z ljudmi*. Ljubljana: Fors, Založba Sophia.
- Gutgesell, M. E. in Payne, N. (2004). Issues of Adolescent Psychological Development in the 21st Century. *Pediatrics in Review*, 25(3), 79–85.
- Handbook on Restorative Justice Programmes*. (2006). New York: United Nations. Pridobljeno s [https://www.unodc.org/pdf/criminal\\_justice/Handbook\\_on\\_Restorative\\_Justice\\_Programmes.pdf](https://www.unodc.org/pdf/criminal_justice/Handbook_on_Restorative_Justice_Programmes.pdf).
- Hargreaves, A. in Fullan, M. G. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York/Ontario: Teachers College Press/Ontario Principals' Council.
- Hart, A. R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre, Spedale degli Innocenti.
- Haug, P. (2017). Understanding Inclusive Education: Ideals and Reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.
- Harris, A. (2002). *Distributed Leadership in Schools: Leading or Misleading?* Pridobljeno s <https://pdfs.semanticscholar.org/689a/f86761f7bae668ce53cb079a18a1cef03581.pdf>.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188.
- Harris, B. (2013). *School-based counselling internationally: a scoping review*. Lutterworth: British Association for Counselling in Psychotherapy.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London in New Your: Routledge.
- Hertling, E. (2001) *Retaining Principals*. ERIC Clearinghouse on Educational Management, ERIC Digest No 147. Pridobljeno s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED454567.pdf>.
- Hirschy, A. S. in Wilson, M. E. (2002). The sociology of the classroom and its influence on student learning. *Peabody Journal of Education*, 77(3), 85–100.

- Holly, P. in Southworth, G. (1989). *The Developing School*. London: The Falmer Press.
- Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. London and New York: Cassell.
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Aleman-Diaz, A., Molcho, M., Weber, M. in Barnekow, V. (ur.). (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. Denmark: World Health Organization, Regional Office for Europe. Pridobljeno s [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1).
- Intihar, D. in Kepec, M. (2002). *Partnerstvo med šolo in domom*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Istance, D. in Dumont, H. (2013). Smernice za učna okolja v 21. stoletju. V: H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse* (str. 285–303). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Janson, C., Militello, M. in Kosine, N. (2008) Four Views of the Professional School Counselor—Principal Relationship: A Q-Methodology Study. *Professional School Counseling*, 11(6), 353–361.
- Javrh, P. (2014). Stabilna poklicna identiteta svetovalnih delavcev v času sprememb. *Šolsko svetovalno delo*, 18(3/4), 9–14.
- Jeriček Klanšček, H., Bajt, M., Drev, A., Koprivnikar, H., Zupanič, T. in Pucelj, V. (ur.) (2015). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v sloveniji: izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2014*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. Pridobljeno s [http://www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/hbsc\\_2015\\_e\\_verzija30\\_06\\_2015.pdf](http://www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/hbsc_2015_e_verzija30_06_2015.pdf).
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, S., Vinko, M., Konec Juričič, N., Hočevar-Grom, A., Bajt, M., Čuš, A., Furman, L., Zager Kocjan, G., Hafner, A., Medved, T., Bračič, M. F. in Poldrugovac, M. (ur.) (2018). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. Pridobljeno s [http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/dusevno\\_zdravje\\_otrok\\_in\\_mladostnikov\\_v\\_sloveniji\\_9\\_05\\_18.pdf](http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/dusevno_zdravje_otrok_in_mladostnikov_v_sloveniji_9_05_18.pdf).



- Jeznik, K., Kroflič, R. in Štirn Janota, P. (2017). O vzgojnih pristopih med permissivnostjo in otrokocentričnostjo. V: T. Narat in U. Boljka (ur.), *Generaciji navidezne svobode: otroci in starši v sodobni družbi* (str. 151-177). Ljubljana: Sophia.
- Johnson, D. I. (2009). Connected classroom climate: A validity study. *Communication Research Reports*, 26(2), 146–157.
- Jurman, B. (1978). *Načrtovanje življenja in dela osnovne šole. Delo šolskih svetovalnih delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jušić, S. (2010). *Sodelovanje učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev pri delu z učenci z učnimi težavami* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Kalin, J. (2001). Pogledi na razrednikovo delo in vloge razrednika. *Sodobna pedagogika*, 52(1), 8–31.
- Kalin, J. (2004). Sodelovanje učitelja in razrednika s svetovalno službo. *Šolsko svetovalno delo*, 9(3/4), 27–32.
- Kalin, J. (2019). Vloga pedagoga pri sodelovanju z razredniki in oddelčno skupnostjo. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 70–86.
- Kalin, J., Govekar Okoliš, J., Mažgon, J., Mrvar, P., Resman, M. in Šteh, B. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Knight, K., Gibson, K. in Cartwright, C. (2018). "It's like a refuge": Young people's relationships with school counsellors. *Counselling and Psychotherapy Research*, 18(4), 377–386.
- Kodele, T. (2017). *Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana. Pridobljeno s <http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/4890>.
- Kodele, T. in Lesar, I. (2015). Ali formalni in strokovni dokumenti s področja šolstva spodbujajo participacijo učencev? *Sodobna pedagogika*, 66(3), 36–51.
- Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju* (2007). Pridobljeno s [http://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept\\_viz\\_nad\\_srednje\\_marec\\_07.pdf](http://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept_viz_nad_srednje_marec_07.pdf).

- Kovač, J. (2013). *Supervizija, stres in poklicna izgorelost šolskih svetovalnih delavcev*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.
- Köse, A. (2017). Conducting Needs Assessments to Identify Necessary School-Based Counseling Services. V: J. C. Carey, B. Harris, S. M. Lee in O. Aluede (ur.), *International Handbook for Policy Research on School-Based Counseling* (str. 87–104). Cham, Switzerland: Springer International Publishing AG.
- Kraševc Ravnik, E. (ur.) (1999). *Varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja RS, Kolaborativni center Svetovne zdravstvene organizacije za duševno zdravje pri Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše.
- Kroflič, R. (2003a). Etične in/ali pravne osnove vzgojnih konceptov javne šole/vrtca, *Sodobna pedagogika*, 54(4), 8–29.
- Kroflič, R. (2003b). Etika in etos inkluzivne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika*, 54(po-sebna izdaja), 24–35.
- Kroflič, R. (2015). Kje se v partnerstvu med vrtcem/šolo in družino znajde otrok/mladostnik? *Vzgoja in izobraževanje*, 46(4-5), 5–12.
- Kroflič, R. (2018). O opolnomočenju in subjektifikaciji s pomočjo umetniške izkušnje. V: D. Rutar (ur.), *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami* (str. 79–115). Kamnik: CIRIUS.
- Kroflič, R. (2019). Koncepti odzivanja na nasilje med ničelno toleranco in restorativnostjo. *Šolsko polje*, 30(1/2), 9–27.
- Kroflič, R., Mažgon, J., Klarič, T., Jeznik, K., Štirn Janota, P., Štirn Koren, D., Vončina Vodeb, V., Ermenc, K. S., Lenič, Š., Makovec, D., Rutar, V. in Peček, M. (2009). *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?* Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Kroflič, R., Štirn Koren, D., Štirn Janota, P., in Jug, A. (2010). *Kulturno žlahtenje najmlajših – Razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*. Ljubljana: Vrtec Vodmat.
- Kuhar, M. (2014). Izzivi odraščanja v pozni moderni ter mladostniške strategije soočanja z njimi. V: K. Lekić, P. Tratnjek, N. Konec Juričič in M. Cugmas. *Srečanja na spletu. Potrebe slovenske mladine in spletno svetovanje*.

- Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje, 212–225. Pridobljeno s [https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/sreca\\_nja\\_na\\_spletu\\_0.pdf](https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/sreca_nja_na_spletu_0.pdf).
- Lesar, I. (2009). *Šola za vse?: ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lesar, I. (2018). Mapping inclusive education within the discipline of pedagogy. Comparative analysis of new study programmes in Slovenia. *International journal of inclusive education*, 22(7), 699–713.
- Lesar, I. (2019). Izzivi pedagogike pri vpeljevanju inkluzivnosti v šolski sistem. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 50–69.
- Lesar, I. in Rugelj, D. (2012). Zakaj vključevati vrstniško mediacijo v (osnovne) šole? *Sodobna pedagogika*, 63(2), 52–67.
- Lesničar, B. in drugi (2017). *Učitelji, raziskovalci lastne prakse: poučevanje in učenje s pomočjo dokazov iz pedagoške prakse in znanstvenih raziskav*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Lohaus, A. in Vierhaus, M. (2015). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Lynch, K. in Lodge, A. (2002). *Equality and Power in School: Redistribution, recognition and representation*. London, New York: Routledge Falmer.
- Malešević, T. (2018). *Načrtovanje, spremljanje in evalvacija svetovalnega dela v vrtcu: analiza stanja s priporočili*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/AnalizaStanjaSPriporocili.pdf>.
- Marentič Požarnik, B. (2001). Uspešna prenova terja enakopravnejši položaj »alternativne« raziskovalne paradigme in učitelja raziskovalca. *Sodobna pedagogika*, 52(2), 64–80.
- Marentič Požarnik, B. (2003). Temelj uspešnega vključevanja učencev s posebnimi potrebami so ustrezno usposobljeni učitelji. *Sodobna pedagogika*, 54(posebna izdaja), 104–113.
- Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B., Kalin, J., Šteh, B. in Valenčič Zuljan, M. (2005). *Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

- Marcelo, C. (2009). Professional Development of Teachers: past and future. *Sisifo / Educational Science Journal*, 08, 5–20. Pridobljeno s [http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/C\\_Marcelo\\_Professional\\_Development\\_Teachers.pdf](http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/C_Marcelo_Professional_Development_Teachers.pdf).
- Mažgon, J., Jeznik, K. in Ermenc Skubic, K. (2018). Evaluating future school counselors' competences for inclusive education. *SAGE open*, 8(4), 1–10.
- Medveš, Z. (2018a). Šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem. *Šolsko svetovalno delo*, 22(2), 4–19.
- Medveš, Z. (2018b). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. *Sodobna pedagogika*, 69(1), 44–70.
- McCarty, D., Wallin, P., in Boggan, M. (2014). Shared Leadership Model for 21st Century Schools: Principal and Counselor Collaborative Leadership. *National forum of educational administration and supervision journal*, 32 (4). Pridobljeno s <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/McCarty,%20Darla%20Shared%20Leadership%20NFEASJ%20V32%20N4%202014.pdf>.
- Mikuš Kos, A. (2000). Vloga TOM-a pri zaščiti duševnega zdravja in psihosocialnega razvoja otrok. V: O. Maksimovič in A. Fras (ur.), *Zbornik ob 10. obletnici TOM-a* (str. 19–20). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Mikuš Kos, A. (2017). *Duševno zdravje otrok današnjega časa*. Radovljica: Didakta.
- Mikuš Kos, A., Zlatar, F., Uzelac, M. in Jamšek, P. (2017). *Priročnik za psihosocialno pomoč otrokom beguncem*. Radovljica: Didakta.
- Mitchell, M. M. in Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51(5), 599–610.
- Mrvar, P. (2008). Šola, vrtec, svetovalni delavec in starši - vzpostavljanje stika in sodelovalnega odnosa. *Sodobna pedagogika*, 58(2), 120–141.
- Muršak, J., Javrh, P. in Kalin, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. (Razprave FF). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Nacionalni program za kulturo 2014–2017*. Pridobljeno s <http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Drugo/novice/NET.NPK.pdf>.

- Norton, M. S. (2008). *Human resource administration for educational leaders*. New York: Sage.
- Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*. (1999). Pridobljeno s [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program\\_drugo/Odkrivanje\\_in\\_delo\\_z\\_nadarjenimi\\_ucenci.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf).
- Ohrt, J. H., Limberg, D., Bordonada, T., Griffith, C. in Sherrell, S. (2016). Adolescents' Perceptions of Their School Counselors' Impact. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 2(1), 1–15.
- Operacionalizacija koncepta odkrivanja in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*. (2009). Pridobljeno s <http://www.osagpostojna.si/files/2012/06/operackoncepta.pdf>.
- Ozvaldič, M. (2019). *Kompetence pedagogov za delo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Pediček, F. (1972). *Delovanje šolske svetovalne službe v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Pediček, F. (1992). *Pedagogika danes*. Maribor: Založba Obzorja.
- Pediček, F. (1996). Šolski svetovalni delavci in nova šolska zakonodaja. *Šolsko svetovalno delo*, 1(1), 4–8.
- Pečjak, S. (2018). Psihologija v šolskem svetovalnem delu: quo vadis? *Šolsko svetovalno delo*, 22(3), 19–24.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2017). *Šolsko psihološko svetovanje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Peklaj, C. in Pečjak, S. (2015). *Psibosocialni odnosi v razredu*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- Popov, N. in Spasenović, V. (2018). *Strucni saradnik u skoli: komparativni pregled za 12 zemalja*. Sofija: Bulgarian Comparative Education Society.
- Pont, B., Nusche, D. in Moorman, H. (Ed.) (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Pariz: OECD. Pridobljeno s <http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>.
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole*. (2011). Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2011-01-4943?sop=2011-01-4943>.
- Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva*. (2010). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV10249>.
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole*. (2015). Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2015-01-2935?sop=2015-01-2935>.
- Predlog za uveljavitev šolskih služb (1968). *Sodobna pedagogika*, XIX(7-8), 334–338.
- Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli*. (2008a). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Programske smernice. Svetovalna služba v srednji šoli* (2008b). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti* (2005). Ljubljana: MŠŠ.
- Pušnik, M., Žarkovič Adlešič, B. in Bizjak, C. (2000). *Razrednik v osnovni in srednji šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Ranciére, J. (2005). *Nevedni učitelj: pet lekcij o intelektualni emancipaciji*. Ljubljana: Zavod En-knap.
- Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Gosch, A. in Wille, N. (2008). Mental health of children and adolescents in 12 European countries—results from the European KIDSCREEN study. *Clinical psychology & psychotherapy*, 15(3), 154–163.

- Renner, T. (2002). Novi trendi v zasebnih razmerjih. V: V. Mihelj (ur.), *Mladina 2000: slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje* (str. 79–103). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za mladino; Maribor: Aristej.
- Resman, M. (1997). Oddelek, učitelj in svetovalni delavec. *Sodobna pedagogika*, 48(3/4), 121–135.
- Resman, M. (1999a). Pojem in karakteristike šolskega svetovanja. V: M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič in J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 67–84). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. (1999b). Razvojna vloga svetovalne službe. V: M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič in J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 85–94). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. (1999c). Posebnosti svetovanja učencem in dijakom. V: M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič in J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 137–142). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. (1999d). Oddelek, učitelj in svetovalni delavec. V: M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič in J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 143–155). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. (1999e). Filozofija svetovalnega dela. V: M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič in J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 241–260). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. (1999f). Stališča in potrebe učencev. V: M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič in J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 261–302). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. (1999g). Načrtovanje in evalvacija svetovalnega dela. V: M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič in J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 365–379). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. (2005): Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli. *Sodobna pedagogika*, 56(3), 80–96.

- Resman, M. (2007). Vzgojni koncept se uresničuje v oddelkih (Zakaj svetovalno pozornost usmeriti v oddelek). *Sodobna pedagogika*, 58(posebna izdaja), 122–139.
- Resman, M. (2008). Svetovalno delo v vrtcih in šolah. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 6–25.
- Resman, M. (2018). Sodelovanje med ravnateljem in šolsko svetovalno službo – priložnost, ki je pedagog ne sme spregledati. *Šolsko svetovalno delo*, 22(3), 28–41.
- Resman, M., Bečaj, J., Bezić T., Čačinovič Vogrinčič, G. in Musek, J. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M., Kroflič, R. in Bezić, T. (2000). Pedagog in pedagoško svetovanje. *Šolsko svetovalno delo*, 5(3), 5–14.
- Resman, M. in Gregorčič Mrvar, P. (2013). Svetovalni delavec in učitelj: konceptualna stališča, aktualne potrebe in zadrege. *Šolsko svetovalno delo*, 17(3/4), 7–14.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95–103.
- Rutar, S. (2013). *Poti do participacije otrok v vzgoji*. Koper: Annales.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Sagadin, J. (2004). Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 55(4), 88–100.
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-century learners. Strong leaders, confident teachers, innovative approaches*. International summit on the teaching profession, OECD Publishing. Pridobljeno s <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en>.
- Schmidt, J. J. (2003). *Counseling in schools: Essential services and comprehensive programs*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- School Autonomy in Europe. Policies and Measures*. (2007). Brussels: Eurydice. Pridobljeno s [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/090EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090EN.pdf).



- Selan, I. (2008). Pogled skozi ravnateljevo okno: Nekaj pogledov na aktualno problematiko osnovnošolskega sistema. Pridobljeno s [http://www.didakta.si/doc/Pogled\\_skozi\\_ravnateljevo\\_okno\\_Selan.ppt](http://www.didakta.si/doc/Pogled_skozi_ravnateljevo_okno_Selan.ppt).
- Sidelinger, R. J. in Booth-Butterfield, M. (2010). Co-constructing student involvement: An examination of teacher confirmation and student-to-student connectedness in the college classroom. *Communication Education*, 59(2), 165–184.
- Siedersleben, S. (2015). Kooperation in multiprofessionellen Beratungsteams. V: N. Grewe (ur.), *Praxishandbuch Beratung in der Schule* (str. 419–438). Köln: Carl Link.
- Slater, L. (2004). Collaboration: A framework for school improvement. *International Electronic Journal for Leadership and Learning*, 8 (5), 113–118. Pridobljeno s <https://eric.ed.gov/?id=EJ984546>.
- Sheridan, S. M., Napolitano, S. A. in Swearer, S. M. (2002). Best practices in school-community partnerships. V: A. Thomas in J. Grimes (ur.), *Best practices in school psychology IV* (str. 321–336). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Shi, Q., Liu, X. in Leuwerke, W. (2014). Students' Perceptions of School Counselors: An Investigation of Two High Schools in Beijing, China. *The Professional Counselor*, 4(5), 519–530.
- Skubic Ermenc, K. (2006). Slovenska šola z druge strani. *Sodobna pedagogika*. 57(posebna izdaja), 150–167.
- Stone, C. B. in Clark, M. A. (2001). School Counselors and Principals: Partners in Support of Academic Achievement. *NASSP Bulletin*, 85, 46–53.
- Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji*. (2011). Pridobljeno s [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/projekti/Strategija\\_Romi\\_dopolnitev\\_2011.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_Romi_dopolnitev_2011.pdf).
- Šarić, M. (2013). Jedrna refleksija: poglobljanje refleksije v strokovnem razvoju. *Šolsko svetovalno delo*, 17(3/4), 81–88.
- Šarić, M. (2015). *Refleksija kot orodje za prepoznavanje in predelovanje čustev učiteljev pri delu* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.

- Šarić, M. in Šteh, B. (2017). Critical reflection in the professional development of teachers: challenges and possibilities. *CEPS journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 67–85.
- Šarić, M. in Šteh, B. (2019). Implementing Reflective Practice to Improve Our Participation in the Community. V: K. Skubic Ermenc in B. Mikulec (ur.). *Building Inclusive Communities through Education and Learning* (str. 117–133). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Šteh, B. (2008). Učitelji in starši v očeh drug drugega pri medsebojnem »sodelovanju«. *Sodobna pedagogika*, 59 (5), 30–50.
- Šteh, B. in Mrvar, P. (2011a). Pomen vzpostavljanja kakovostnih medosebnih odnosov pri sodelovanju med šolo in starši. V: T. Vidmar in J. Aksman (ur.), *Pedagoško-andragoške razprave v Sloveniji in na Poljskem po prelozemu stoletja* (str. 59–77). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Šteh, B. in Mrvar, P. (2011b). Stališča in pričakovanja učiteljev, svetovalnih delavcev in staršev drug do drugega v kontekstu sodelovanja med šolo in domom. *Psihološka obzorja*, 20(1), 17–41.
- Šteh, B. in Valenčič Zuljan, M. (2004). Namen šolske prenove in avtonomija s perspektive učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 55(posebna izdaja), 102–116.
- Taylor, L., Adelman, H. S. (2000). Connecting schools, families, and communities. *Professional School Counseling*, 3(5), 298–307.
- Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja*. Projekt »Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja« (2008–2009). Ljubljana: Agencija za raziskovanje RS. Pridobljeno s <https://www.termania.net/slovarji/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja/3474958/solska-kultura>.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. in Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. (1994). Adopted by the World Conference On Special Needs Education: Access And Quality Salamanca, Spain, 7–10 June. Pridobljeno s [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF).
- Thompson, R. A. (2012). *Professional school counseling. Best practices for working in the schools*. New York, London: Routledge.

- Tomasik, M. J. in Silbereisen, R. K. (2012). Social Change and Adolescent Developmental Tasks: The Case of Postcommunist Europe. *Child Development Perspectives*, 6(4), 321–325.
- Učne težave v osnovni šoli: koncept dela.* (2008). Pridobljeno s [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Koncept\\_dela\\_Ucne\\_tezave\\_v\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Koncept_dela_Ucne_tezave_v_OS.pdf).
- Ule, M. (2000). Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V: M. Ule, T. Renner, M. Mencin Čeplak in B. Tivadar (2000), *Socialna ranljivost mladih* (str. 15–89). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino, Šentilj: Aristej.
- Ule, M. (2004). Spremembe vrednot v sodobnih družbah novih tveganj in negotovosti. V: *Pogovori o prihodnosti Slovenije pri predsedniku Slovenije. 2, O vrednotah* (str. 115–121). Ljubljana: Urad Predsednika Republike.
- Ule, M. (2008). *Za vedno mladi? Socialna psihologija odrasčanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Ule, M. (2015). Vloga staršev v izobraževalnih potekih otrok v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 66(1), 30–45.
- UNESCO Road Map for Arts Education* (2006). The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, 6–9 March, Lisbon. Pridobljeno s [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf).
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52(2), 122–141.
- Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2007). Učitelj – temeljni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse. *Sodobna pedagogika*, 58(2), 162–179.
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Cotič, M., Fošnarič, S. in Peklaj, C. (2011). *Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vizintin, M. A. (2017). *Medkulturna vzgoja in izobraževanje: vključevanje otrok priseljencev*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.
- Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem* (2017). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno s [http://www.mizs.gov.si/si/varno\\_in\\_spodbudno\\_ucno\\_okolje/spodbudno\\_ucno\\_okolje/vkljucanje\\_priseljencev\\_v\\_sistem\\_vzgoje\\_in\\_izobrazevanja/splсно/](http://www.mizs.gov.si/si/varno_in_spodbudno_ucno_okolje/spodbudno_ucno_okolje/vkljucanje_priseljencev_v_sistem_vzgoje_in_izobrazevanja/splсно/).

- Vogrinc, J. in Krek, J. (2012). *Delovanje svetovalne službe*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vršnik Perše, T., Ivanuš-Grmek, M., Lepičnik-Vodopivec, J., Arnejčič, B., Javornik Krečič, M., Rutar Leban, T. in Kozina, A. (2008a). *Vloga svetovalne službe v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah: preliminarna študija*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vršnik Perše, T., Kozina, A. in Rutar Leban, T. (2008b). Svetovalna služba v osnovnih šolah: vloga in delovne naloge s posebnim poudarkom na delu z nadarjenimi učenci in dodatni strokovni pomoči. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 82–98.
- Vršnik Perše, T., Schmidt, M., Košir, K., Hmelak, M., Bratina, T., Licardo, M., Kalan, M. in Lorbek, T. (2016). *Evaluacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami : nacionalna evalvacijska študija : končno poročilo*. Maribor: UM Pedagoška fakulteta: RS MIZŠ: Pedagoški inštitut. Pridobljeno s [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/evalvacija/2017/Por\\_evalv\\_sp\\_ZUOPP\\_FINAL\\_170425.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/2017/Por_evalv_sp_ZUOPP_FINAL_170425.pdf).
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. (2017). Pridobljeno s <http://imss.dz-rs.si/imis/8192c66537c8af5d5e27.pdf>.
- Zakon o osnovni šoli*. (2016). Pridobljeno s <http://imss.dz-rs.si/imis/fa5c3f899-03f524d8b24.pdf>.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. (2013). Pridobljeno s <http://imss.dz-rs.si/imis/963b4806f7a44c281993.pdf>.
- Zavašnik Arčnik, M. in Erčulj, J. (2015). *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje. Pridobljeno s <https://sola-zaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-98-5.pdf>.
- Zupančič, M. (2009a). Predmet in zgodovina razvojne psihologije. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija*, (Razprave Filozofske fakultete) (str. 6–27). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Zupančič, M. (2009b). Opredelitev razvojnega obdobja in razvojne naloge v mladostništvu V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija*, (Razprave Filozofske fakultete) (str. 511–524). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

- Walsh, M. E. in DePaul, J. (2011). The essential role of school-community partnerships in school counseling. V: H. L. K. Coleman in C. Yeh (ur.), *Handbook of school counseling* (str. 765–783). New York, London: Taylor & Francis e-Library. Pridobljeno s <https://drive.google.com/file/d/0B9Y2-nkSJE5MYTUzT20weVNhWVE/edit?pli=1>.
- Wille, N., Bettge, S., Ravens-Sieberer, U. and the BELLA study group (2008). Risk and protective factors for children's and adolescents' mental health: results of the BELLA study. *European Child in Adolescent Psychiatry*, 17(1), 133–147.
- Winner, E., Goldstein, T. in Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake?* OECD.
- Wingfield, R. J., Reese, R. F., Cirecie A. in West-Olatunji, C. A. (2010). Counselors as Leaders in Schools. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 4(1), 114–129.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.



## Imensko kazalo

### A

Ainscow, M. 22  
Armstrong, S. A. 33, 35  
Ažman, T. 40, 117

### B

Bečaj, J. 9, 25, 36–38, 75, 89, 91, 118,  
180, 195  
Bengel, J. 45–46  
Bezić, T. 7, 9, 18–20, 36, 74–75, 78–79,  
83–84, 88–90, 111, 113, 116–117,  
141, 162, 177, 179–183, 185, 191  
Biesta, G. J. J. 23, 177  
Bizjak, C. 16, 19–20, 38, 84, 88, 141, 180  
Booth, T. 21–22, 37  
Bryan, J. 31–32  
Butler, I. 46, 48, 146, 156–157, 190

### C

Carey, J. C. 9, 180, 196

### Č

Čacinovič Vogrinčič, G. 9, 22, 25, 29,  
31, 44–45, 159, 180  
Čepić, R. 39

### D

Davis, T. 25, 31, 50–53, 191–192  
DePaul, J. 31  
Dolgan, K. 33–34, 123  
Dumont, H. 21, 86  
Duslak, M. 33, 35, 120, 122, 126, 186

### E

Edwards, L. 33–35, 126, 186  
Epstein, J. L. 27, 31, 48, 53–54

Erjavec Bartolj, A. 10, 19, 27, 104,  
113, 177, 180, 182–183  
Esler, A. 27, 31, 50

### F

Finkelstein, D. 35–36, 120, 125  
Fox, C. L. 46, 48, 146, 156–157, 190  
Fullan, M. G. 27–28, 30, 39, 91, 95,  
102, 106, 182

### G

Geier, B. 33, 35, 120, 122, 126, 186  
Gilligan, R. 45, 189  
Greene, N. 33  
Gregorčič Mrvar, P. 10, 19–22, 25, 27,  
30–32, 35, 64, 77–78, 84, 89–90,  
102, 116–117, 177, 180, 182–183,  
190, 195  
Griffin, D. 31–32  
Gutgesell, M. E. 43–44

### H

Hargreaves, A. 27–28, 30, 39, 91, 95,  
102, 106, 182  
Harris, A. 34  
Harris, B. 9  
Henry, L. 31  
Holcomb-McCoy, C. 31–32

### I

Inchley, J. 43–45  
Istance, D. 21, 86

### J

Javrh, P. 10, 19, 40, 113–114, 180, 182  
Jeriček Klanšček, H. 43–46  
Jeznik, K. 184, 193

**K**

- Kalin, J. 10, 25, 27, 30, 32, 38–42, 48–52, 157, 161, 163, 182, 190, 193–194  
Knight, K. 46, 48, 156, 190  
Kodele, T. 10, 21, 23, 29, 32, 49, 107  
Košir, K. 7, 31, 39, 89, 93–94, 149  
Kovač, J. 19, 113, 182  
Köse, A. 180  
Kraševac Ravnik, E. 43, 45  
Krek, J. 9–10, 18–19, 35, 57, 75, 78–79, 83–84, 88, 97, 101, 111, 116, 179, 181  
Kroflič, R. 15, 19, 21–23, 49, 89–90, 92, 177, 193

**L**

- Lesar, I. 7, 19, 21–23, 144, 177–178  
Lodge, A. 21, 178  
Lohaus, A. 43  
Lynch, K. 21, 178

**M**

- MacDonald, J. H. 33  
Malešević, T. 9, 18–20, 36  
Marentič Požarnik, B. 38, 40, 43, 86  
Mažgon, J. 10, 27  
McCarty, D. 33–36, 186  
Medveš, Z. 15, 19–20, 22–23, 177–178  
Mikuš Kos, A. 21, 45–46, 106, 189  
Muršak, J. 10, 40

**P**

- Payne, N. 43–44  
Pečjak, S. 31, 38–40, 84, 89, 93–94, 104, 149, 180  
Pediček, F. 15

- Peklaj, C. 10, 21, 38, 86  
Polak, A. 27–30, 182

**R**

- Ravens-Sieberer, U. 44  
Rener, T. 45, 189  
Resman, M. 7, 9, 11, 19–22, 25, 27, 31, 34–35, 40, 46–47, 49–50, 57, 75, 77, 83–84, 88–91, 101, 107, 114, 117, 132, 141, 150, 177, 179–181, 183, 186, 190, 192, 196

**S**

- Sagadin, J. 61  
Sheridan, S. M. 27–29, 130  
Silbereisen, R. K. 43–44  
Steen, S. 31–32  
Stewart, P. 33  
Stillo, S. 33

**Š**

- Šarić, M. 39–40  
Šteh, B. 10, 28, 38–39, 49–50, 182

**T**

- Tomasik, M. J. 43–44

**U**

- Ule, M. 44, 48, 107, 115, 159, 192–193

**V**

- Valenčič Zuljan, M. 9–10, 18, 26, 36, 38–39, 128, 185  
Vierhaus, M. 43  
Vogrinc, J. 9–10, 18–19, 35, 57, 75, 78–79, 83–84, 88, 97, 101, 111, 116, 179, 181



Vršnik Perše, T. 9–10, 18–19, 35, 75,  
113, 120, 124

## **W**

Walsh, M. E. 31

Wille, N. 44–45

Wingfield, R. J. 33, 36

## **Z**

Zupančič, M. 43, 148



## Stvarno kazalo

### D

dejavnosti šolske svetovalne službe  
načrtovanje in evalvacija 9,  
16–18, 21–22, 25, 28–29,  
31, 38, 79–84, 92, 110, 123,  
126–127, 140, 181, 186–187  
pomoč 15–19, 21, 25, 31–32, 38,  
40–41, 46–48, 51–52, 54,  
59–60, 79–84, 90, 115, 127,  
135–136, 140–141, 144–147,  
155–157, 160–164, 167–168,  
176, 179–180, 182, 184,  
186–192, 195, 197  
razvojno-preventivne 16–17,  
20–21, 25, 31, 79–84, 87,  
111, 116, 127, 141, 144, 156,  
164, 179–181, 184, 187, 189,  
197  
dijaki 10, 16, 18, 22, 45, 47, 58–61,  
65, 67–71, 73, 88–89, 95–98,  
101–102, 106, 108–109, 112–116,  
124–125, 129, 131–133, 136, 138,  
140–154, 156–158, 161–167, 169,  
172–175, 178–179, 182–183, 185,  
189–191, 193, 197

### E

etika 50, 117, 185  
kodeks etike 50

### I

inkluzivnost 21–23, 178, 184, 195  
izkušnje 27–28, 32, 45, 50, 60, 66, 70,  
95–98, 101, 124–125, 137–138,  
144, 153–154, 156–157, 163, 167,  
170–171, 173, 176, 193

izobraževanje 9, 15–18, 21, 23, 25,  
32, 37, 40, 48, 53, 64, 66, 67, 74,  
76–77, 86, 88–94, 104, 107,  
109–111, 114–117, 137, 142,  
144, 162, 165, 174, 176–177,  
179, 181, 184–185, 187, 195, 197

### K

kakovost 9, 10, 21–22, 24–26, 30,  
33–35, 37–40, 42, 44, 46, 49, 52,  
75, 84–86, 90, 92–93, 105–107,  
110, 114, 122, 125–127, 130, 133,  
137, 155, 158–160, 163, 181–182,  
187, 189, 197–198  
odnosov 35, 37, 46, 122  
pouka, poučevanja 38–40, 42,  
84–86, 127, 187  
sodelovanja 25–26, 30, 33, 37,  
40, 49, 52, 92, 110, 125–127,  
130, 133, 137, 158–159, 163,  
181–182, 189, 197–198  
svetovalnega dela 105–107, 155  
klima 17, 22, 26, 33, 37–38, 42, 46,  
85–95, 107, 126, 156, 170, 180–  
181, 187, 190  
oddelčna 37–38, 85–86, 88,  
90–91, 93–94, 181  
šolska 17, 26, 33, 37, 46, 92, 107,  
126, 180, 190  
kompetence 41, 88, 91, 132, 178,  
182  
svetovalnih delavcev 132  
komunikacija 22, 30, 32, 35, 41, 43,  
50, 107, 110, 123–126, 131,  
137–138, 143, 156, 160, 170, 180,  
182, 190

kultura 17–23, 26–31, 34, 37, 41, 46,  
49, 84–93, 95, 102, 125–126, 137,  
156, 180–181, 184, 187, 190, 195  
sodelovalna 27–30, 34, 91–92, 95,  
102, 125, 137, 187  
šolska 17, 19, 22–23, 26, 34, 46,  
84–91, 93, 125, 181, 187, 190  
kurativa 19–20, 40, 84, 86–87, 132–  
133, 141, 144, 157, 179–181, 187,  
189, 197

## M

medkulturnost 21–22, 178, 180, 195  
motivacija 30, 32, 34, 49, 167, 182

## O

odgovornost 23, 28–30, 33, 35–36,  
40–41, 114, 117, 121, 125, 130,  
140, 162, 178–180, 185–187  
opolnomočenje 23  
orientacija 17, 20, 25, 85–88, 90–91,  
93, 106, 108, 110, 114, 116, 142,  
155, 164, 167, 173, 183–184,  
191–192  
poklicna, karierna 17, 25, 85–88,  
90–91, 93, 106, 108, 110,  
116, 142, 155, 164, 167, 173,  
183–184, 191–192

## P

participacija 10, 21, 23, 29, 32, 34, 53,  
107, 123, 125, 180  
pedagog 15, 16, 21, 62–64, 76–77,  
87–89, 100–103, 108, 114, 141,  
164, 178, 181, 195  
podpora 9–10, 19–20, 22, 25–26,  
30–32, 35, 37–40, 42, 44–46, 48,  
51, 53–54, 57, 60, 84–85, 90, 93,

102, 104, 107–111, 115–116, 123,  
126–127, 129–130, 134, 139, 157,  
162, 164, 167–168, 177, 179–180,  
182–184, 186, 188–189, 191–193,  
195, 197–198  
pogovor 33, 47, 51, 59, 125, 138, 143,  
145–154, 156, 169, 171, 190  
pouk, poučevanje 17, 20–23, 25, 28,  
37–39, 41, 47, 51–53, 66, 84–91,  
93–94, 111, 141–143, 164–165,  
181, 187, 195  
pričakovanja 10, 17, 28–29, 33–34, 36,  
41, 46, 49–50, 53, 83, 109, 116,  
124–126, 128, 134, 137–138, 140,  
160, 167, 172, 186–187, 189–190  
profesionalni razvoj 34, 40, 42, 101,  
126, 137, 184, 198  
programske smernice 9, 16–18, 21, 26,  
31, 36, 38, 52, 57, 73–79, 83, 85,  
88–89, 112–113, 115–117, 127,  
140, 142, 177–179, 183, 190–191,  
195, 197  
psiholog 15–16, 62–64, 76–77, 87–89,  
100–103, 141, 164, 178

## R

ravnatelj 7, 10, 17–18, 25–26, 28–29,  
32–36, 57–59, 61, 64–65, 69–71,  
73–75, 78–83, 85–86, 89, 91–92,  
99–105, 108–111, 113–126, 141,  
149–150, 158, 164–165, 171–173,  
177, 179–180, 182–183, 185–187,  
194, 197  
razvoj otroka/mladostnika/učenca 15,  
17, 19–21, 23, 25–26, 30–32, 35,  
37, 39–43, 49, 60, 84–88, 90, 93,  
97, 99, 111–112, 148, 157–160,  
167–168, 170, 173–174, 179,  
186–187, 189–190, 192, 196

razvojne naloge 16, 42–46  
odraščanje 42–45, 106–107, 168,  
189  
razvojne težave, stiske 96–98,  
158–160, 170, 173–174, 179  
refleksija 39, 42, 84, 89, 181

## S

skupni cilji 28–30, 38, 49, 102, 125–  
126, 130, 197  
skupno delo 25, 27–29, 42, 107, 127,  
132–133, 138, 186–187, 189, 195  
skupnost 21–23, 25–27, 29–34, 38,  
40, 42, 48, 53, 84–85, 92, 94, 102,  
107, 132–133, 156, 178–179,  
181–182, 186, 189, 194–195  
socialna mreža 44–45, 107  
socialni pedagog 15–16, 63–64, 76–77,  
87–88, 103, 178  
socialno-ekonomske stiske 17, 50,  
85–88, 90, 93  
sodelovanje 9–11, 17–18, 22, 24–38,  
40–42, 45–46, 48–50, 52–54,  
57–61, 70–71, 73, 84–85, 89, 91,  
94–95, 97–98–104, 107, 109–113,  
115, 117–140, 148, 157–159,  
163–166, 168–177, 181–183,  
185–195, 197–198  
akterji 11, 24–30, 57, 61, 91, 102,  
113, 122, 177, 182–183, 185,  
194, 195, 197  
cilji 29–30, 37, 130, 140, 197  
dejavniki 45, 49  
kultura 29–30, 37  
modeli sodelovanja 27, 40, 132  
načela sodelovanja 24, 26, 49, 197  
oblike, načini sodelovanja 27–28,  
41, 50, 52, 58–60, 121–123,

127, 130, 135–137, 139, 163,  
165, 188, 192, 194, 198  
ovire/težave 36, 41, 50, 58–59,  
113, 123–126, 135, 137–139,  
148, 188–189, 194, 195  
partnerski odnos 37, 42, 159, 194  
partnersko sodelovanje 27–30, 41,  
127, 132, 139–140, 159, 188  
partnerstvo 48  
prednosti 30, 137  
raven 26, 132, 157  
specialni pedagog 15–16, 63–64,  
76–77, 87–88, 103, 178  
spretnosti 16, 30, 32, 39–41, 43, 53,  
88, 107, 112, 137, 179  
stališča 35–36, 38, 43, 46, 57, 59, 69–  
71, 116, 119–121, 137, 139–140,  
153, 184, 195  
starši 7, 9–10, 16–17, 21, 25–27,  
30–34, 42, 45, 48–54, 57, 59–61,  
68–71, 73–74, 79, 81–82, 95,  
100–102, 107–115, 131–132, 135,  
137, 140–143, 146, 148–153, 155,  
157–178, 181–183, 185–186,  
189–195, 197

## Š

šolska svetovalna služba  
koncept 9, 15–16, 18–20, 23–25,  
29, 35, 39, 89–90, 108, 110,  
112–113, 115, 117, 177,  
180–181, 184, 186, 195, 198  
nameni 17, 30, 38, 42, 50, 57–58,  
77, 99, 103, 192  
spremembe 16, 18, 21–23, 31,  
38, 77, 79, 81–84, 105–106,  
109–110, 112, 114–117, 135,  
144, 177–178, 180, 184, 198

šolski red, pravila 86, 88, 90–93, 181  
šolsko svetovalno delo  
  pogovor 33, 47, 51, 59, 125, 138,  
    143, 145–154, 156, 169, 171,  
    190  
  svetovanje 9, 15–16, 19–22, 25,  
    28, 46, 48, 52, 89, 97, 107,  
    110, 133, 140, 142, 146, 164,  
    166, 168–170, 179, 181,  
    190–191, 193  
  posvetovanje 25, 28, 31–32, 40,  
    52, 86, 90–91, 93, 99–103,  
    107, 111, 121–123, 130,  
    132–134, 139, 187–188  
  koordinacija 18, 31–32, 39, 106,  
    110, 114, 186

## T

tim 9, 15, 26, 30–31, 77, 86, 88, 90, 93,  
  104, 106, 115, 126, 137, 182–183  
  interdisciplinarni 88, 90, 115, 182  
timsko delo 11, 20, 27, 35, 41–42, 91,  
  107, 109, 182, 187

## U

učenci/dijaki/otroci/mladostniki  
  nadarjeni 16, 18, 22, 38, 68, 79,  
    81–82, 96–98, 106, 108–111,  
    115, 117, 143, 151, 163,  
    166–167, 169–170, 173–174,  
    192, 194  
  priseljenci 18, 22, 96–98, 109,  
    173–174, 182, 194  
  Romi 18, 96–98, 109, 173–174  
  s posebnimi potrebami 10, 16, 18,  
    19, 38, 68–69, 86, 89, 96–98,  
    106–110, 115, 117, 141, 144,  
    167, 174, 179, 184, 195

  z učnimi težavami 10, 18–19, 29,  
    32, 89, 96–98, 108, 109, 111,  
    141, 170, 174, 178  
učenje 21, 39–40, 42, 48–49, 86–88,  
  90, 93, 127, 167–168, 187  
  motivacija za učenje 167  
  pomoč pri učenju/učna pomoč  
    10, 18, 21–22, 32, 41, 68–69,  
    85–86, 90, 93, 155, 165,  
    167–168, 184, 192  
učne strategije 39, 41, 85, 93–94, 167  
učni uspeh 32, 35, 47, 143, 145, 147,  
  151–153, 157

## V

varovalni dejavnik 21, 42, 45–46, 189  
vizija 20, 23, 33–35, 125, 180, 186  
vpis 149, 160–161, 165–171, 173, 183,  
  190, 192  
vzgoja 9, 15–18, 21–23, 25, 29, 37, 49,  
  53, 74, 85–86, 88, 90–93, 104, 111,  
  117, 137, 158–160, 167–169, 176–  
  179, 181, 184–185, 192, 195, 197  
vzgojno delovanje 21–22, 25, 89, 92,  
  127, 181, 191  
vzgojni cilji 37  
vzgojni načrt 18, 20, 23, 85–86, 88–93,  
  106, 108, 181

## Z

zakon/zakonodaja 15–16, 18, 33, 36,  
  52, 73, 84, 91–92, 117, 177, 184  
zaupnost 48, 146, 157, 190