

RAZPRAVE FF

Petra Gregorčič Mrvar, Jana Kalin (ur.)

**Sodobni pogledi in izzivi v
vzgojno-izobraževalnem
in svetovalnem delu:
prispevki ob jubileju
Metoda Resmana**

Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta



Sodobni pogledi in izzivi v vzgojno-izobraževalnem in svetovalnem delu: prispevki ob jubileju Metoda Resmana

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

Urednici: Petra Gregorčič Mrvar, Jana Kalin

Recenzenti: Klara Skubic Ermenc, Damijan Štefanc, Vera Spasenović, Tina Štemberger

Lektorica: Irena Hvala

Tehnično urejanje: Jure Preglau

Prelom: Petra Jerič Škrbec

Prevod povzetka: Andrej Zavrl

Fotografija na naslovnici: Jana Kalin: Logaški grad. V njem je od leta 1953 deloval Vzgojni zavod, kjer je v letih od 1967 do 1971 potekal t. i. »logaški eksperiment«.

Založila: Založba Univerze v Ljubljani

Za založbo: Gregor Majdič, rektor Univerze v Ljubljani

Izdala: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Za izdajatelja: Mojca Schlamberger Brezar, dekanja Filozofske fakultete

Oblikovna zasnova zbirke: Lavoslava Benčič

Tisk: Birografika Bori, d. o. o.

Ljubljana, 2022

Prva izdaja

Naklada: 200

Cena: 19,90 EUR



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

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: 10.4312/9789617128277

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

Tiskana knjiga

COBISS.SI-ID=102219267

ISBN 978-961-7128-28-4

E-knjiga

COBISS.SI-ID=102244867

ISBN 978-961-7128-27-7 (PDF)

Kazalo vsebine

Uvodnik	5
1 Je kaj uporabnega za današnji in prihodnji čas?: O uvajanju šolske svetovalne službe pred 53 leti	11
<i>Metod Resman</i>	
2 Izzivi skupnostnih pristopov k vzgoji in izobraževanju v času neoliberalnih politik in pandemije covid-19.	53
<i>Robi Kroflič</i>	
3 Pomembnost dela razrednika in svetovalnega delavca v oddelčni skupnosti.	67
<i>Jana Kalin</i>	
4 Sodelovanje med šolskimi svetovalnimi delavci, ravnatelji in učitelji za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo: kaj smo se naučili v razmerah epidemije covid-19?	89
<i>Petra Gregorčič Mrvar in Barbara Šteh</i>	
5 Povezovanje šolske svetovalne službe z učenci, starši in zunanji ustanovami	109
<i>Katja Jeznik in Marjeta Šarič</i>	
6 Šolski svetovalni delavci in delo z učenci s posebnimi potrebami	123
<i>Tina Vršnik Perše</i>	
7 Šolski pedagog i profesionalizacija ravnatelja	139
<i>Stjepan Staničić</i>	
8 Vloga pedagoga kot svetovalnega delavca v šoli in kot pedagoškega svetovalca na Zavodu RS za šolstvo.	167
<i>Fani Nolimal</i>	
Povzetek.	185
Abstract	187
Imensko kazalo	189
Stvarno kazalo	191
Avtorji in avtorice	193

Uvodnik

V letošnjem letu svoj osemdeseti rojstni dan praznuje profesor dr. Metod Resman. Svojo strokovno pot je začel že kot študent s poučevanjem zgodovine v osnovni šoli ter s prvo zaposlitvijo vzgojitelja v Vzgojnem zavodu Frana Milčinskega v Smledniku. Aktivno je sodeloval v Vzgojnem zavodu Logatec pri projektu »logaški eksperiment« (1968–1970), ki je pomembno vplival na njegovo poznejše delo na področju razumevanja vzgojnega delovanja in vloge vzgojne skupnosti. Leta 1970 se je zaposlil kot pedagog na osnovni šoli Ljubljana Polje, ob čemer je bil povabljen tudi v raziskavo Pedagoškega inštituta z naslovom »Delovanje šolske svetovalne službe v osnovni šoli«, pod vodstvom dr. Franceta Pedička, ki je predstavljala pomemben temelj zasnove vizije in delovanja svetovalne službe. Od leta 1975 pa vse do upokojitve leta 2010 je bil profesor in raziskovalec na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, kjer je pomembno sooblikoval študij pedagogike, še posebno koncept in vizijo šolskega svetovalnega dela, šolske pedagogike in menedžmenta v vzgoji in izobraževanju. Ob uvajanju nove šolske zakonodaje leta 1996, ki je temeljito spremenila dotedanji koncept dela šolske svetovalne službe, pa je ob raziskovalnem delu v projektih, kot je bil »Razvojno in svetovalno delo v šolstvu in šolah«, v soavtorstvu napisal monografijo Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah (1999), ki je predstavljala temelj za izdelavo vseh pomembnejših dokumentov (zakonov, smernic in priporočil) za delo šolskih svetovalnih služb v Sloveniji. Zasnoval je predmete Šolska pedagogika, Šolsko svetovalno delo in Pedagoško vodenje vzgojno-izobraževalnih institucij. Kar osem let (1999–2007) je bil glavni in odgovorni urednik Sodobne pedagogike, osrednje znanstvene revije na področju vzgoje in izobraževanja pri nas. Prek sto študentov je bilo deležno njegovega mentorstva pri diplomskih, specialističnih, magistrskih in doktorskih nalogah. Bil je vabljen predavatelj na več univerzah v Sloveniji in v tujini. Njegova znanstvena bibliografija obsega več kot 250 enot. Za svoje delo je prejel Veliko priznanje FF, za življenjsko delo na področju visokega šolstva pa je leta 2018 prejel tudi nagrado Republike Slovenije.

Pedagoško in raziskovalno delo profesorja Resmana na področju šolske pedagogike, šolskega svetovalnega dela ter šolskega vodenja in menedžmenta je močno zaznamovalo številne generacije študentov, svetovalnih delavcev in učiteljev. Njegove ideje in razmisleki ostajajo zelo aktualni, pogostokrat kritični in izzivalni, zato smo ob njegovem življenjskem jubileju pripravili znanstveno monografijo, katere namen je povezati in z današnje perspektive osvetliti profesorjeve teoretske in empirične analize na temeljnih področjih njegovega delovanja. Resman je rezultate analiz in razmislekov o teh temah/področjih in predvsem vlogi pedagoga doslej predstavil na številnih domačih ter tujih znanstvenih in strokovnih srečanjih ter

objavil v različnih publikacijah. S prispevki v pričujoči monografiji smo skušali tematizirati različne vidike vloge pedagogike in pedagoga v vzgojno-izobraževalnem in svetovalnem delu vzgojno-izobraževalnih ustanov. Skušali smo odpreti tudi vprašanja, ki jih sodobni izzivi, predvsem izredne razmere, kot je epidemija covid-19, postavljajo tako pred pedagoge v svetovalnih službah kot tudi širše strokovnim delavcem v vzgojno-izobraževalnih ustanovah in zunaj njih.

S prispevki v monografiji smo zajeli razmišljanja, vprašanja in izzive, ki so povezani s tremi ravni delovanja vzgojno-izobraževalnih ustanov, (šolske) svetovalne službe in (šolskih) svetovalnih delavcev. Na prvi ravni gre za vprašanja, vezana na sodelovanje svetovalne službe pri oblikovanju in razvoju oddelka oziroma socialnih in vzgojno-izobraževalnih procesov v njem. Kot je poudarjal Resman, je za otroka in mladostnika oddelek oz. oddelčna skupnost eden pomembnejših kontekstov njegovega oblikovanja v vzgojno-izobraževalni ustanovi. Zato je še posebej pomembno sodelovanje svetovalnega delavca z učitelji, saj jim mora biti v nenehno strokovno oporo. Nenazadnje je na tej ravni izjemno pomembno povezovanje in sodelovanje s starši otrok in mladostnikov. Na drugi ravni gre za podporo otrokom in mladostnikom ter njihovim staršem, ki iz različnih razlogov potrebujejo pomoč. Gre za sodelovanje in (po)svetovanje med različnimi akterji v primeru težav in stisk otrok, mladostnikov in njihovih staršev. Na tretji ravni pa gre za vprašanja in izzive na področju zagotavljanja kakovostnega pedagoškega (vzgojno-izobraževalnega) dela v celoti. Gre za vlogo ravnatelja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, vprašanje ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v ustanovah ter sodelovanje akterjev v vzgojno-izobraževalni ustanovi in zunaj nje ob izvajanju strokovnih nalog ustanove kot celote, kjer se ukvarjajo z vidiki načrtovanja, izvajanja in evalviranja različnih konceptov dela, npr. vzgojnega, izobraževalnega, profesionalnega razvoja strokovnih delavcev itd. Kot je izpostavljajal Resman, morajo strokovni delavci videti delo šole kot celote in delati tako, da se delo v oddelkih ali na šoli spreminja v korist celotne populacije učencev.

V prispevkih smo tako strnili razmišljanja o zgoraj izpostavljenih ravneh delovanja vzgojno-izobraževalnih ustanov, predvsem svetovalne službe s perspektive soočanja z izrednimi razmerami, kot je covid-19, ki še posebej opozarjajo na pomen osebnih stikov, odnosov, povezovanja in sodelovanja, nenazadnje pa tudi solidarnosti med vsemi akterji na področju vzgoje in izobraževanja. To so teme, ki jih prof. Metod Resman ves čas svojega strokovnega in znanstvenega delovanja poudarja v svojih razpravah in so zaznamovale njegovo delovanje na številnih področjih.

Večina prispevkov predstavlja različne vidike omenjenih treh ravni v slovenskih vzgojno-izobraževalnih ustanovah, v enem prispevku pa spoznamo tudi mesto in vlogo strokovnega profila pedagoga in vlogo ravnatelja na Hrvaškem.

V prvem prispevku z naslovom *Je kaj uporabnega za današnji in prihodnji čas?: O uvajanju šolske svetovalne službe pred 53 leti* se avtor Metod Resman ozre v začetke postavljanja današnje doktrine in koncepta šolskega svetovalnega dela, ki ju je koncem 60. let utemeljil dr. Franc Pediček. Delovanje šolske svetovalne službe je prek štirih eksperimentalnih timov preizkušal in spremljal v osnovnošolski praksi. V enem od teh timov je kot šolski pedagog sodeloval tudi avtor tega prispevka. Opisuje svoje vzgojno-izobraževalne izkušnje pred vključitvijo v šolsko svetovalno delo, naloge in probleme, vezane na sodelovanje z učitelji in učenci, ter akcije, predvidene z raziskovanjem svetovalne učinkovitosti, svoj prehod iz osnovne šole na fakulteto in probleme, s katerimi se je šolska svetovalna služba v Sloveniji srečevala po osamosvojitvi. Veliko strokovne (svetovalne) pozornosti je posvečene oddelku, kot temeljni socialni in vzgojno-izobraževalni skupnosti šole, kjer se, po njegovem mnenju, za učence, njihovo učenje in razvoj, dogaja vse bistveno. Verjame, da lahko šolska svetovalna služba prav tu najbolj pomaga učencem pri razreševanju težav, ki jim jih povzroča pandemija covida-19.

Drugi je prispevek z naslovom *Izzivi skupnostnih pristopov k vzgoji in izobraževanju v času neoliberalnih politik in pandemije covida-19*, v katerem avtor Robi Kroflič poudarja, da je bil pomen skupnostnih pristopov za kakovost vrtcev in šol po prenovi šolskega sistema po osamosvojitvi Slovenije zapostavljen, čeprav v naši tradiciji zasledimo pomembne prispevke k tej tematiki. V prispevku sledimo razpravi o pomenu šolske skupnosti/zajednice Stanka Gogale v 30. letih 20. stoletja, projektu deinstitutionalizacije Vzgojnega zavoda Logatec na izteku 60. let 20. stoletja in razvoju koncepta oddelčne skupnosti v 70. in 80. letih 20. stoletja. S konceptom oddelčne skupnosti je Metod Resman deinstitutionalizacijske ideje preobrazbe odnosov med strokovnjaki in uporabniki ter premika moči k uporabniku iz prevzgojnega doma Logatec prenesel v delo šolskega svetovalnega delavca, pozneje načela dela z oddelčno skupnostjo tudi dodatno teoretsko razvil in oblikoval tezo o oddelku kot osrednji socialni enoti, v kateri se uresničuje vzgojni koncept šole. Ko danes, v obdobju neoliberalizma, sledimo pritiskom po ukinjanju skupnostnega povezovanja, postajajo opisane ideje izjemno teoretsko in praktično relevantne.

Jana Kalin v prispevku z naslovom *Pomembnost dela razrednika in svetovalnega delavca v oddelčni skupnosti* analizira temeljno vlogo oddelčne skupnosti v razvoju in pri učenju posameznikov in skupnosti v celoti. Posebno pozornost nameni vlogi razrednika, ki je prvi učitelj, na katerega se učenci lahko obrnejo ob vprašanjih svojega počutja ter življenja na šoli in v oddelku. Predstavlja temeljne kompetence razrednika in ravni povezovanja s svetovalnimi delavci na šoli, ki sodelujejo z razrednikom na preventivno-razvojnem in kurativnem področju. Prispevek

sklene ob vprašanih soočanja razrednikov in svetovalnih delavcev s številnimi izzivi, pred katere jih je postavila epidemija covida-19, in opredeli nekatera področja njihovega nadaljnjega sodelovanja za kakovostno delo in življenje v oddelčni in šolski skupnosti.

Prispevek z naslovom *Sodelovanje med šolskimi svetovalnimi delavci, ravnatelji in učitelji za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo: kaj smo se naučili v razmerah epidemije covida-19?* avtoric Petre Gregorčič Mrvar in Barbare Šteh v nadaljevanju predstavlja pomen in značilnosti sodelovanja med šolskimi svetovalnimi delavci, ravnatelji šol in učitelji, kot eno od vidnejših tematik, ki jih Metod Resman poudarja v svojih strokovnih in znanstvenih razpravah. Pomen in značilnosti sodelovanja med akterji v šoli postavljata tudi v kontekst in čas izrednih razmer ob epidemiji covida-19, ko se je delo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah v trenutku izjemno spremenilo ter se je skupnost učencev, dijakov in strokovnih delavcev preselila v virtualni prostor. Ugotovitve raziskave v času epidemije covida-19 kažejo pozitivno naravnost svetovalnih delavcev v sodelovanju z ravnatelji šol in učitelji. Izredne razmere so okrepile zavedanje vseh strokovnih delavcev v šoli o pomenu medsebojne podpore ter hkrati predstavljajo priložnost za premislek o še boljšem sodelovanju in o recipročnem odnosu, ki omogoča kakovostno vzgojno-izobraževalno delo.

Tudi avtorici Katja Jeznik in Marjeta Šarič s prispevkom *Povezovanje šolske svetovalne službe z učenci, starši in zunanjimi ustanovami* predstavljata pomen sodelovanja šolske svetovalne službe z učenci, starši in zunanjimi ustanovami ter prav tako vidik postavljata v kontekst in čas epidemije covida-19. V prispevku obravnavata povezovanje šolske svetovalne službe z učenci, starši in zunanjimi ustanovami. Izhajata iz Resmanove opredelitve šolske svetovalne službe pri spodbujanju učenja in razvoja otrok in mladostnikov ter iz pomena dobrega sodelovanja med vzgojno-izobraževalno ustanovo, zunanjimi ustanovami in starši. Opredelitev vlog različnih udeležencev in njihovo sodelovanje v običajnih razmerah dopolnita s preučevanjem pomena in vloge šolske svetovalne službe med in po zaprtju šol zaradi epidemioloških razmer v letih 2020 in 2021. Izpostavita ugotovitev, da individualno-kurativna dejavnost šolske svetovalne službe pogosto prevladuje nad drugimi nalogami, zlasti razvojnimi in preventivnimi. Rešitev se kaže v krepitvi področja razvojno-preventivnih dejavnosti šolske svetovalne službe, kar bo še posebej pomembno v obdobju po epidemiji, ko se bodo v vseh razsežnostih pokazale tudi njene posledice. V prispevku so nakazane nekatere od njih.

Tina Vršnik Perše v prispevku *Šolski svetovalni delavci in delo z učenci s posebnimi potrebami* na podlagi analize rezultatov iz nacionalne evalvacijske študije predstavlja nekatere značilnosti dela šolskih svetovalnih delavcev z učenci s posebnimi

potrebami. Predstavlja analize glede vloge in nalog zaposlenih v šolski svetovalni službi pri načrtovanju in spremljanju dela z učenci s posebnimi potrebami, sodelovanja v strokovnih timih za delo z učenci s posebnimi potrebami ter stališča in mnenja do inkluzivnega pristopa in učencev s posebnimi potrebami. Predstavljene ugotovitve kažejo, da so zaposleni v šolski svetovalni službi zelo intenzivno vključeni v delo z učenci s posebnimi potrebami, hkrati pa do njih in do inkluzivnega pristopa izražajo večinoma pozitivna mnenja in stališča.

Stjepan Staničić v članku *Šolski pedagog in profesionalizacija ravnateljev* analizira dvoje, in sicer spremembe v poklicu pedagoga v obdobju 60. let in hkrati opredelitev vloge ravnatelja v šolah. Avtor sprva ugotavlja, da se je prva tri desetletja profil pedagoga intenzivno razvijal in utrjeval, preostala tri desetletja pa je izgubljal prepoznavnost in stagniral v statusnem in profesionalnem razvoju. Glede vloge ravnatelja pa avtor poudarja, da je bil le-ta v centraliziranem izobraževalnem sistemu v prvih desetletjih zavezan k izvajanju odločitev izobraževalnih oblasti. V zadnjih desetletjih pa se z decentralizacijo in vse večjo avtonomijo izobraževalnih ustanov obveznosti in odgovornosti ravnatelja povečujejo. Vedno več je dokazov o vplivu vloge ravnatelja na dosežke šol in učencev, s tem pa se povečuje tudi potreba po profesionalizaciji, in sicer na strokovnih področjih, ki so tradicionalno v domeni šolskih pedagogov. Staničić ob obravnavi razvoja poklica pedagoga in vloge ravnatelja analizira tudi dejavnike njune strokovnosti, predstavi strokovna področja njunega dela, preučuje značilnosti in prepletenost njihovih kompetenc ter analizira dejavnosti prosvetne politike, ki se izvajajo za dvig statusa obeh poklicev in strokovnosti na višjo raven. Avtor ugotavlja, da komplementarnost vlog ter odgovornosti pedagogov in ravnateljev poudarjajo pomen njihovega medsebojnega sodelovanja, ki temelji na razumevanju vlog, zaupanju in spoštovanju ter medsebojni podpori. Vse to predstavlja ključ do uspeha vzgojno-izobraževalne ustanove in dosežkov učencev.

Monografijo zaokroža prispevek *Vloga pedagoga kot svetovalnega delavca v šoli in kot pedagoškega svetovalca na Zavodu RS za šolstvo*. Avtorica Fani Nolimal predstavi pedagoga v dveh poklicnih vlogah, in sicer poglobljeno analizira delo in vlogo pedagoga kot šolskega svetovalnega delavca in kot pedagoškega svetovalca na Zavodu RS za šolstvo. Avtorica analizira in primerja področja njunega dela, potrebno znanje in kompetence, pridobljene z veljavnim študijskim programom pedagogike. Ugotavlja, da sedaj veljavni študijski program Pedagogika sledi izzivom sodobne šole in v splošnem zagotavlja potrebna teoretska znanja za opravljanje obeh poklicev. Pomanjkljivosti zaznava pri doseganju nekaterih kompetenc, kar bi lahko odpravili z okrepitevijo nekaterih študijskih vsebin in ciljev ter dobro študijsko prakso.

Na podlagi analize poudarja, da bi bilo treba tudi za delo pedagoških svetovalcev oblikovati ustrezne programske smernice, ki bi vključevale usmeritve za temeljna vsebinska področja dela in temeljne dejavnosti.

Urednici se zahvaljujeva avtorjem prispevkov za njihov doprinos k skupnemu razmišljanju in iskanju odgovorov na izzive svetovalnega in vzgojno-izobraževalnega dela v sodobnem času. Posebna zahvala gre recenzentom, izr. prof. dr. Klari Skubic Ermenc, izr. prof. dr. Damijanu Štefancu, prof. dr. Veri Spasenović in izr. prof. Tini Štemberger za njihove dragocene predloge in usmeritve.

Dragemu profesorju, kolegu, mentorju in strokovnemu sopotniku smo hvaležni za njegov prispevek k razvoju pedagogike, in še zlasti svetovalnega dela, za številne možnosti skupnega raziskovanja, razmišljanja in ustvarjanja. Veselimo se njegove ustvarjalnosti ter upamo na številne pogovore in skupna iskanja tudi v prihodnje.

Dragi profesor Metod, iskrene čestitke ob življenjskem jubileju!

Ljubljana, avgust 2021

Urednici: Petra Gregorčič Mrvar in Jana Kalin

1 **Je kaj uporabnega za današnji in prihodnji čas?: O uvajanju šolske svetovalne službe pred 53 leti**

Metod Resman

1.1 Uvod

Namen prispevka je prikazati projekt uvajanja šolskih svetovalnih služb pred 53 leti ter opisati izkušnje in dileme, ki so uvajanje spremljale. Gre bolj za subjektivno oceno tistega, kar se je takrat dogajalo ter ima še danes sledi v teoriji in praksi šolskega svetovalnega dela. Spomina in spominske evalvacije je ta opis vreden, ker je šlo za pedagoško inovacijo, ki je v svoji postavitvi preseгла osebno-svetovalni namen. Presegala je didaktični, metodični, šolsko operativni poseg in zajedla v pedagoško teoretične, šolsko konceptualne in celo politično-ideološke temelje družbe. Projekt je vodil Pedagoški inštitut in dr. F. Pediček. V čast mi je, da sem takrat sodeloval pri projektu.

Takrat postavljeni eksperimentalni timi šolskih svetovalnih delavcev so zaradi šolskih posebnosti morali uvajalni program svetovalnega dela tudi prilagajati. Posebnost tima svetovalnega dela na osnovni šoli Ljubljana Polje, kjer sem bil zaposlen, je bila, da smo se še posebej posvetili skupinskemu svetovanju učencem in tudi razvijanju skupinskega dela z učitelji in starši. Kakovost tega svetovanja smo naslonili na spoznanja skupinsko-dinamične zakonitosti dela in na tem organizirali oddelčne konference, ki so postale nekakšna šolska »moda«. Na ta način so bili organizirani tudi roditeljski sestanki.

Zavedamo se sicer, da je šola predvsem ustanova, ki mora učencu – človeku dati znanja, ki so potrebna za njegov obstoj in obstoj družbe. Šola je in mora ostati izobraževalna ustanova. O tem ni dvoma in to sem imel pri pisanju tudi ves čas v mislih. Vendarle pa je šola tudi tista institucija, ki mora učencu dati priložnost in podporo za njegov osebni razvoj, za razvoj učenca kot nosilca znanja v korist humanizacije človeka. Prispevek zato več prostora namenja vprašanjem vzgojnega dela, zlasti v oddelkih, kjer je po našem mnenju vplivnost na osebni razvoj učenca še posebej velika.

Kot odvečen se bo komu pokazal prvi, uvodni del, ko sem prve delovne izkušnje nabiral kot učitelj v osnovni šoli in v vzgojnih zavodih. Ampak te izkušnje sem, kot se vidi, pozneje uporabljal skozi vso svojo šolsko-svetovalno prakso.

Svetovalna služba, kot vrednota naše šole in sistema, je seveda več kot samo to, kar prikazujemo v tej razpravi. Posebne obravnave bi si zaslužile še razprave o drugih vrednih aktivnostih (akcijah), ki so takrat odlikovale šolsko svetovalno delo.

1.2 V šolsko svetovalno delo z nekaj izkušnjami

Pred vstopom v šolo nisem bil brez izkušenj pri delu z otroki, učenci in mladostniki. Če odmislim, da sem še kot študent dve leti poučeval zgodovino na osnovni šoli, je bila moja prva zaposlitev mesto vzgojitelja v Vzgojnem zavodu Frana Milčinskega v Smedniku. V nekajmesečni praksi sem spoznal velike razlike med teorijo vzgoje, ki smo jo poslušali na fakulteti, in vzgojno prakso, ki je živela v vzgojnih zavodih. Kritičen pogled na vzgojno delo sem opisal v Prosvetnem delavcu (Resman, 1968, 4). Za večino vzgojiteljev so bili »ti otroci a priori pokvarjeni, pa naj se tega zavedajo ali ne«. Od ostalih vzgojiteljev sem bil obveščen: »Nikar ne verjemi nobenemu gojencu nobene stvari«. Načelno nezaupanje se kaže tudi v tem, da se jim vnaprej odpira pošta. »To se dela z namenom, da se gojencem vzame in shrani denar, ki jim ga pošiljajo starši ali drugi /.../. Zgodilo se je /.../ da so vzgojitelji pisma, ki gojencem predstavljajo najbolj intimno osebno lastnino /.../ zaplenili in jih obravnavali pred gojenci in vzgojitelji ...« (prav tam).

Za prakso vzgojnih zavodov je bilo poleg nezaupanja značilno še kaznovanje (tudi z delom), omejevanje svobode (zaklepanje, prepovedi izhodov), podobno, kot je bilo to značilno za penološke zavode (zapore).

Nezaupljiv odnos do gojencev in taka kultura vzgojnega dela, v kateri so učenci kar naprej doživljali frustracije, pritiske in omejitve, so imeli za posledico nezaupanje v vzgojitelje in zavod. Čeprav so bili v bistvu še otroci (osnovnošolci), so znali temu primerno razviti svojo uporno držo (obrambne mehanizme): bežali so iz zavoda, razvijali medsebojen agresivni odnos in agresijo do vzgojiteljev (prim. Vodopivec idr., 1974, 36–37). Vzgojiteljem so se znali upreti tako, da so se zabarikadirali v skupinske prostore, poškodovali in razbijali inventar /.../ Navsezadnje so slej ko prej doživeli poraz. V takih pogojih življenja ni bilo priložnosti za zasebnost. Zaupnih pogovorov med gojenci in vzgojitelji je bilo bolj malo. Klima in kultura nista omogočili zblíževanja vzgojitelja z gojenci, pa tudi vrednote gojencev in hierarhija tega niso dovoljevali. Taki kulturi in klimi se je prilegal tudi lik vzgojitelja. Močna tradicija, ki se je prenašala od gojenca do gojenca in od vzgojitelja do vzgojitelja, je preprečevala spremembe. Vse skupaj je bilo kot začaran krog, iz katerega ni bilo videti izhoda, zato je v takih situacijah rešitev, da se zavod razpusti in organizira na novo, z novim neobremenjenim vzgojiteljskim kadrom, ki še nima izkušenj zavodskega življenja, in gojenci (otroci, šolarji, mladino). Po mojem mnenju sem bil kot vzgojitelj v Smedniku neuspešen; tak način dela mi ni bil blizu. Nimam dokaza, vendar mislim, da je bilo vzgojno delo v drugih domovih podobno.

1.2.1 Logaški eksperiment

Članek, ki sem ga napisal o vzgojnem delu v smledniškem zavodu, je bil verjetno vzrok, da sem bil še v času služenja vojaškega roka povabljen k sodelovanju pri t. i. »logaškem eksperimentu«.¹ Pri Kriminološkem inštitutu Pravne fakultete v Ljubljani je bila ustanovljena skupina strokovnjakov različnih profilov, da bi preizkusila učinkovitost drugačnega pristopa pri obravnavanju otrok oziroma mladine z razvojnimi, vedenjskimi in čustvenimi težavami.

Teoretični okvir logaškega eksperimenta in strategija prevzgojnega dela je bila ne-direktivna, permissivna vzgoja, s poudarkom na skupinskem dogajanju (Vodopivec idr., 1974, 38), na katero smo se vzgojitelji, mojstri v delavnicah in drugo osebje pripravljali, še predno so gojenci prišli v zavod.² Verjetno smo bili delavci zavoda v Logatcu med prvimi, ki smo se poučili o moči skupine in njene dinamike (dogajanja) na vedenje in razvoj človeka.

Ni minilo prav veliko let, ko se je ta oblika obravnavanja vedenjskih motenj in pomoči ljudem v stiski pojavila v naši psihiatriji (Možina, 2011).³ Za razliko od dotedanje vzgojne prakse v domovih za »neprilagojeno« mladino smo torej v Logatcu k »obravnavi« gojencev pristopili s prepričanjem, da je za gojencev (otrokov, učenčev) razvoj in osebnostno rast pomembna skupina.

Permissivnost pomeni bolj optimističen (humanističen) pogled na gojenca. Pomeni, da sprejmeš gojenca takšnega, kot je, da poskušaš razumeti njegovo razmišljanje in obnašanje, da ne vidiš samo njegovih slabih strani, ampak tudi njegove odlike. Gojencu moraš na nek način povedati, da ga spoštuješ, verjameš vanj in mu zaupaš. S tem gojencu daješ osebno veljavo, mu obračaš pozornost vase, mu vzbujáš ponos in zavest o lastni vrednosti. Permissiven pristop pa ni pomenil samo odpuščanja in popuščanja, ampak tudi omejitve. Gojenec, ki je doma ali drugje do takrat živel v avtoritarnem in represivnem vzgojnem okolju, je kar naprej doživljal pritiske in

1 K sodelovanju me je najprej povabila dr. Milica Bergant, ki je bila članica te ekspertne skupine pri Kriminološkem inštitutu, pozneje pa se je v dopisovanje z menoj vključil še dr. Bronislav Skaberne, organizacijski vodja logaškega eksperimenta.

2 S to metodo smo se seznanili vzgojitelji v Logatcu, in sicer pri pripravah na sprejem prvih gojencev.

- 25-urni trening seminar o grupnem delu (marec 1968, vodi Bernard Strith).
- Dvodnevni seminar za vzgojitelje in mojstre (Miloš Kobal, Milica Bergant, Bronislav Skaberne, Vinko Skalar) (17. 8. in 18. 8. 1968).
- Od 22. 9. do 25. 9. 1969 pa sem se že kot šolski pedagog udeležil še seminarja o skupinski dinamiki in njenih tehnikah v Mariboru, ki ga je imela prof. Danica Marion za šolske svetovalne delavce, ki so bili vključeni v raziskovalno nalogo Pedagoškega inštituta.

3 Možina piše (2011, 8), da so se konec 60. let pričeli (na podlagi sodelovanja z avstrijskimi strokovnjaki, Ottom Wilfertom, Raoulom Schindlerjem) v Sloveniji uvajati t. i. senzitivni treningi, prek katerih se je v 70. letih povečal interes za skupinsko dinamiko tudi v vzgojnih zavodih in šolah. V tistem obdobju se je združevala tradicija novih skupinskih terapij humanistične usmeritve in skupinskih treningov, ki so se začeli z eksperimentom v Logatcu.

omejitve, razvijal in utrjeval je obrambne mehanizme, iskal načine, kako izigravati red in avtoriteto, iskal možnosti, kako se ubraniti in pobegniti iz njemu nenaklonjenega okolja. Ko gojenec v sebi utrdi tako obrambno ravnanje, mu to postane način obnašanja tudi v drugih okoljih. Vedenje se prične spreminjati šele, ko ugotovi, da se je spremenil njegov položaj in odnos do njega. Vnaprej naravnano obrambno vedenje, ki ga je bil navajen, se naenkrat zdi nesmiselno. Mehanizmi (verbalni ali neverbalni vzorci obnašanja), s katerimi se je branil pred ponavljajočimi se pritiski, postajajo odveč.

Gojenci, ki so prihajali v zavod, so vedeli in čutili, da jih družba izloča in pošilja v izolacijo. Z njimi delajo vzgojitelji, ki so postavljeni na njihovo drugo stran. Nezaupanje v vzgojitelje je zato logično izhodišče. Na vsak način se poskušajo izogibati vplivom in nameram ter na ta način izogniti nadaljnjim pritiskom.

Za moj stil vzgojnega dela ni bila značilna agresivnost, avtoritarnost, zahteva po poslušnosti gojencev. Zavedal sem se, da bo vzgoja gojencev, sprememba njihovih stališč in vedenja dolgotrajen proces. Čeprav so bili gojenci ob prihodu in začetnem obdobju zadržani v vedenju, igrali so vlogo, kot je nam bilo všeč, smo vedeli, da to ni njihova resnična podoba. Šele čez čas so se začeli kazati v svoji resničnosti, kot so jih vodili njihovi notranji mehanizmi oziroma so se obnašali, kot bi bili sami. Takrat se pravzaprav za vzgojitelja začne najtežje obdobje »ujemanja« in vzpostavljanja komunikacije, ki je bila še vedno medsebojno iskanje, preizkušanje, »tipanje«.

V domu ali skupini, kjer vzgojitelj oziroma starejši, nadrejeni z nasiljem (agresijo) vzpostavlja in zagotavlja red, se v gojencih oblikuje temu ustrezno vedenje. Agresivnost, podrejanje in nadvladanje postanejo način (kultura) življenja. Zavedal sem se, da agresija lahko rodi samo agresijo. Z agresivnim in avtoritarnim pristopom h gojencem v Logatcu ne bi uspel. Kot vzgojitelj in njihov »nadrejeni« sem imel na voljo tudi druge vzvode moči (grožnje, prepovedi, prijave), vendar sem se zavedal, da bom s tem zgubil bitko kot vzgojitelj. Moral sem vzpostaviti druge poti sodelovanja, to pa tudi ni bilo lahko.

Predpostavka mojega odnosa do gojencev je bilo *zaupanje*. Začeti sem moral s tem, da sem jih sprejel take, kot so bili, brez predsodkov, vnaprejšnjega obsojanja, omejevanja, potencirane in vsiljene direktivnosti ali drugače agresivne nastrojenosti. Iskal sem njihovo mnenje, prepuščal sem jim pobudo in sprejel predlog. Kazal sem jim optimizem, nisem »pogreval« njihovih grehov preteklosti. Hotel sem jim pokazati, da sem z njimi, da jim hočem dobro. Kar naprej sem jim na tak ali drugačen način sporočal, da jim zaupam in zato pričakoval tudi njihovo zaupanje.

Vzpostavljanje zaupanja pa se ne oblikuje samo z njim všečnim ravnanjem ali celo s podkupovanjem. Podkupovanje je past, v katero lahko pade začetnik; podkupovanje je korak k porazu.

Pedagoški režim in domski red sta bila relativno sproščena, gojenci so imeli v primerjavi z drugimi zavodi v Sloveniji dovolj liberaliziran režim. Več se je vlagalo v motivacijo in stimulacijo, ker je bilo to povezano z vzbujanjem osebne odgovornosti posameznih gojencev (npr. točkovni sistem). Bile pa so seveda tudi omejitve. Ob vstopu v zavod so bili prek vzgojitelja in sogojencev seznanjeni z redom in režimom. Ob prekrških smo imeli pogovore na štiri oči, v skupini pa, ko so bili zaradi tega prizadeti tudi drugi gojenci. Uspešnost celotne »terapevtske« pomoči je bila odvisna od odnosa med gojenci in vzgojiteljem, tako tudi uspešnost pogovora, omejevanja in kaznovanja, kot del logaškega permissivnega pristopa k (pre)vzgoji.

Druga bistvena predpostavka logaškega koncepta vzgojnega dela je bila, kot že rečeno, trditev, da je za razvoj in osebno rast gojenca bistvena *skupina*, skupinska dinamika pa je interdisciplinarna veda, ki jo zanimajo »človeške skupine kot tisti socialni organizmi, v katerih se socializira in oblikuje človekova osebnost. Pri tem jo zanimajo predvsem majhne skupine, njihova interna in eksterna dinamika ter interakcije, ki nenehno potekajo med člani« (Marion, 1972, 5).

Glavni vzrok (povod) za izrabo skupinskega dogajanja v terapevtske namene so spoznanja o vplivu odnosov v malih skupinah na razvoj človeka in njegove osebnosti. V socialnih skupinah (od družine prek vrstniških skupin, šolskih oddelkov in interesnih krožkov, pubertetnih in adolescentnih združb) se človek oblikuje; stalno doživlja podporo in zadovoljstvo, pa tudi frustracije. Ko nastanejo težave v razvoju osebnosti učencev oz. težave vedenja, se je treba vprašati po značilnostih čustvenih odnosov, ki jih (je) v skupini doživljal.

Ali se lahko neprimerni, z okoljem (socialno skupnostjo) neuskklajeni moteči odnosi prav tako premagajo, če otrok/učenec dobiva priložnost za pozitivne izkušnje in spremembo svojih stališč in vedenja?

Skupina vrstnikov (naj bo spontana ali organizirana), med katerimi obstajajo osebna (čustvena) navezanost, motiv, interes, želja in celo potreba po sodelovanju, je tisto mesto (priložnost), kjer se otrok lahko pristno izraža, kjer preneha potreba, da bi igral vloge, da bi skrival svoja osebna nagnjenja in pričakovanja. V skupini lahko dobi potrditve, se dokazuje in uveljavlja, doživlja pa seveda lahko tudi pritiske in neprijetnosti. Spoznanje, da med vrstniki v skupini ni prezrt, gojencu dviga samozavest, ponos ali pa sram.

Vsaj kar zadeva življenje v vzgojnih zavodih (za razliko od »običajnih« socializacijskih razmer), kjer so gojenci več ali manj tudi ločeni od drugih socialnih združb, je le skupina tisto mesto, kjer lahko gojenci vzpostavljajo vsaj minimalne (čustvene) vezi pripadnosti ter kamor se lahko gojenec zateče po oporo in pomoč. Vzgojitelji ga sicer lahko fizično zaščitijo in imajo upravno moč nad njim, načelno pa niso njegovo »naravno« socialno in čustveno zatočišče. Zato je bil v vzgojnem zavodu velik poudarek na življenju v skupini. Temu smo prilagajali tudi organizacijski okvir (domski red in režim) dela. S tem smo hoteli preprečiti to, kar se je sicer dogajalo v drugih zavodih, tudi v Smledniku, namreč da sta se v skupini in domu soočali dve nepomirljivi (nezdružljivi) kulturi, to je kultura doma in vzgojiteljev na eni ter kultura gojencev na drugi strani.

1.2.2 Skupinski in domski sestanki (terapevtske skupnosti)

Redni *skupinski sestanki* z analizo življenja, dela in odnosov, dogajanja v delavnicah, delitev odgovornosti, pohvale in nagrajevanje (izhodi, nakupi, obiski, izleti), kaznovanje (omejevanje) ter načrti dela v naslednjem obdobju so bili osrednja vzgojna »metoda« dela z mladostniki. Pri načrtovanju dela in dogajanja v skupini so imeli gojenci pomembno vlogo. Nič ni šlo mimo njih in to je bil motivacijski faktor skupinskega življenja. Ko so njihovi predlogi postali »agens« življenja v skupini, je bila večja garancija, da se bodo po dogovorih tudi ravnali. Participacija gojencev je bila logičen sestavni del domskega življenja.

Skupinski pogovori, verbalna in tudi neverbalna komunikacija so bili koristni tako zame kot za gojence. Ključ do »odprte« komunikacije je bila ugotovitev, da lahko sproščeno, vendar ne žaljivo, brez skrbi zaradi morebitnega maščevanja povedo svoje resnično stališče. Zvedel sem, kako me gojenci vidijo, kaj delam narobe in zakaj ne bi hoteli oditi iz te skupine drugam. Največkrat so mi očitali, da sem »premahak«. Gojenci so bili največkrat že od doma navajeni na trdo roko, zato so to pričakovali tudi tu. »Pranju perila« (kaj, zakaj in kdo je nekaj naredil narobe) sem se izogibal.

Ves čas so bile pravzaprav problem osebne stiske gojencev, ki so se navzven kazale različno: od agresivnih izpadov do bega iz doma. Dokler ni bilo vzpostavljeno tudi zaupanje med gojencem in vzgojiteljem, ni bilo načina, da bi gojenec to razrešil. »Terapevtski« pogovori s posameznimi gojenci na štiri oči pa so bili za gojence lahko hudo neprijetni, zato so se jih izogibali. Če je bil gojenec »poklican« na razgovor, je hitro prešel v obrambni položaj in pogovor je bil brez pomena. Gojenec ti je moral sam na nek način sporočiti (namigniti), da želi pogovor in pomoč v težavi.

Ni namreč lahko pripovedovati o svojih bolj intimnih stvareh, o dogodkih in slabih izkušnjah od življenja doma, v družini. Po pravici povedano je bilo takih pogovorov bolj malo. Škoda.

Gojenci pa so dobili priložnost, da izrazijo svoj pogled na to, kakšen je zavod in kakšen naj bi bil. Temu so bili enkrat mesečno namenjeni sestanki *domske skupnosti*. Sestanki domske skupnosti so se imenovali tudi *terapevtske skupnosti*; po učinku naj bi bila to t. i. *terapevtska srečanja*.

Na teh srečanjih ni šlo za psihoterapijo, kot se razume v psihiatriji. To je bila kombinacija nekega dogajanja, resnih in manj resnih pogovorov, bolj ali manj sproščeni odnosov med gojenci, vzgojitelji in drugimi delavci zavoda, katerih smisel in cilj naj bi bil povezovanje ljudi na domskem nivoju. Terapevtsko je bilo, da smo pri gojencih tudi namerno sprožili procese obrambe. Spodbudili smo jih, da povedo svoje kritično stališče in pripombe glede dela zavoda. Ko so ugotovili, da za kritiko ne bodo kaznovani, se je sprožil plaz izjav nezadovoljstva na račun dela v zavodu (streljanje na upravo!!!) in še zlasti na račun hrane. Kritika je iz sestanka v sestanek pojemala, včasih izzvala med gojenci tudi smeh, dokler niso izčrpali svojih idej in pričeli ugotavljati, da so lahko za stanje v zavodu odgovorni tudi oni, gojenci. To je bila pravzaprav prelomna točka spreminjanja v razmišljanju in stališčih oziroma, kot bi grobo rekli, v prevzgoji. Proces spreminjanja se namreč prične, ko postane gojenec (človek) tudi kritičen do sebe, ko se vpraša, ali ni tudi sam naredil kaj narobe. Takrat se prične tudi spreminjati gojenčev pogled na vzgojitelja, med njima se začne vzpostavljati zaupanje, ki daje vzgojitelju upanje za spreminjanje gojencev. Če ni zaupanja, potem njuno sodelovanje kaže na hinavščino.

Ta dinamičnost življenja in povezovanja na domskem nivoju je gojencem odpirala širše socialne dimenzije in jim pomagala postavljati realne cilje bivanja v zavodu. Včasih se je zdelo, da so srečanja nesmiselna, brez vsakega reda in cilja, pogovori drug čez drugega, razhajanje brez dogovorov itd. Ta srečanja so pustila sledi v gojencih, pri nas vzgojiteljih in drugih delavcih zavoda, vendar »terapevtskih učinkov« od enega srečanja do drugega pravzaprav nismo prepoznavali. Terapevtski učinki se pokažejo šele po daljšem obdobju, ko (če?) gojenec spremeni stališča, vrednote, ravnanja in navade.⁴

Ekspertna skupina Kriminološkega inštituta, ki je vodila eksperiment, je bila tudi *mentorska skupina*. Člani so imeli sicer veliko teoretičnega znanja, izkušenj pa nobenih, tako kot tudi mi ne. Nihče ni vedel, kako se bo eksperiment iztek. Težave

4 Bi temu lahko rekli tudi »vzgojni učinki«? Bi se taka srečanja po svojem namenu lahko imenovala skupinsko svetovanje učencem ali edukoterapija?

vzgojnega doma in prevzganja smo vsa leta eksperimenta premagovali s tedenskimi konzultacijskimi srečanji. Korist sodelovanja je bila obojestranska. Tak način povezovanja (sodelovanja) teorije in prakse je najboljše zagotovilo za razvoj obeh. To sem doživljal tudi pozneje kot šolski pedagog v sodelovanju s Pedagoškim inštitutom.

Za vzgojitelje, ki so bili za gojence odgovorni 24 ur na dan, je bilo to delo tudi psihično naporno, bolj kot za mojstre v delavnicah, ki so z gojenci preživeli samo nekaj ur. Delo v skupini je bilo psihično naporno zaradi »dinamike odnosa« med vzgojiteljem in gojenci. Čeprav se mi je zdelo, da poznam gojenca, pravzaprav nikoli nisem vedel, kako bo v določenih situacijah reagiral, nikoli nisem vedel, kakšna situacija me zjutraj čaka v zavodu. Teh napetosti v sebi nikoli nisem znal prav rešiti; nikoli nisem mogel odmisлити skrbi za gojenca.

Vabilo, da se vključim kot šolski pedagog v raziskavo Pedagoškega inštituta, mi je prišlo kar prav. Spoznanja in izkušnje o razreševanju osebnih in vzgojnih težav gojencev, ki sem jih pridobil v tem času, pa sem nesel v šolo.

1.3 Šola

Kot pedagog sem bil v šolo povabljen, ko je že potekala raziskava Pedagoškega inštituta z naslovom »Delovanje šolske svetovalne službe v osnovni šoli«, ki jo je vodil dr. F. Pediček. Na razpis za mesto pedagoga na OŠ Ljubljana Polje⁵ me je opozoril dr. Pediček sam.⁶

Raziskava je potekala že skoraj leto dni, zaključena je bila študijsko-pripravljalna faza (od januarja do septembra 1968) in minila je tudi uvajalna faza. Faza organizacijskega in operativnega postavljanja ŠSS je potekala v šolskem letu 1969/70 (Pediček, 1974, 64).

V potek raziskave sem se vključil brez besed in pripomb. Sprejel sem naloge, ki jih je avtor raziskave načrtoval za svetovalno službo in posameznega svetovalnega delavca. Šlo je za vrsto vnaprej pripravljenih (preučevanih) akcij oziroma dejavnosti (nalog), ki so jih večinoma podpirali pripravljene instrumenti. Delo na šoli je bilo spremljano, spodbujano in podprto s sodelovanjem Pedagoškega inštituta, kar je bilo še posebne vrednosti. Sodelovanje je pomenilo stalen vir »napajanja« in neka-kšno zagotovilo, da delo ne zapade v rutino.

5 Na šoli, na katero sem se vključil, je bila že nekaj let zaposlena šolska psihologinja, leto dni pred mojim prihodom pa se je zaposlila tudi socialna delavka.

6 Iz zapisnika sestanka o ŠSS na OŠ Ljubljana Polje (20. 2. 1969) beremo: »Služba bo začasno delovala brez pedagoga, ker se na razpis ni javil nihče /.../. Pedagoški inštitut bo poskrbel, da bo šola dobila tudi pedagoga«.

V okviru predstavitve moje začetne (uvajalne) šolske svetovalne prakse je treba povedati še tole.

Teoretični pedagoško-antropološki koncept šolske svetovalne službe je skupaj z organizacijsko, personalno,⁷ vsebinsko in operativno zasnovo postavil dr. Pediček. Že v svoji disertaciji in v raziskovalni nalogi o svetovalni službi v šolah je dr. Pediček, ne le s šolsko-svetovalnega, pač pa tudi s pedagoško-teoretičnega vidika napravil pomemben korak v razvoju znanosti. Šolsko svetovalno delo in tudi celotno šolsko delo je postavljalo na antropološko-humanistične znanstvene temelje, kar je bistveno spreminjalo tudi pogled na razvoj šole in celo šolskega sistema. Tak antropološki pristop k celotnemu konceptu vzgoje nasploh je bil vzrok obravnavanja z njim.⁸

Povedati je tudi treba, da je bil pri marsikateri metodološko-operativni izpeljavi desna roka raziskave psiholog B. Jurman. On je metodološko »dodelal« nekatere akcije svetovalnega dela še po koncu raziskave (npr. normalizacijo oddelkov). »Benjamin Jurman ... je bil vedno pripravljen sprejemati moja pedagoško-antropološka teoretiziranja in jim oblikovati operativne ustreznice.« (Pediček, 2007, 162)

Ko sem vstopil v šolo (šol. leto 1969/70), sta bili v ospredju dela svetovalnih delavcev dve obsežnejši in dolgoročnejši nalogi (akciji), to je *akcija šolskih novincev* in *akcija poklicno usmerjanje*. Za ti dve aktivnosti je bila predvidena in pripravljena vrsta zaporednih nalog, ki so vključevale predavanja, sestanke, razgovore, aplikacije testov, ocenjevalnih lestvic in vprašalnikov za starše, učitelje, vzgojiteljice. Akciji sta zaposlili in zasedli večino časa svetovalnih delavcev, precej dela pa so imeli tudi učitelji.

7 Pediček (1972a, 305) zapiše: »Naš temeljni personalni ali strokovno zaposlitveni model vključuje torej šolskega pedagoga, šolskega psihologa in šolskega (socialnega) delavca. Ti trije izvedenci so »personalno oporišče« za šolsko svetovalno delo ali šolsko svetovalno službo. *Delovno mesto vsakega od njih je na šoli*, da so v neposrednem stiku z vzgojno-izobraževalnimi delavci šole. /.../ Le ti trije temeljni delavci šolske svetovalne službe lahko sestavljajo njeno delovno skupino. /.../ Lahko pa se jim kot občasnimi »zunanji« ali pa tudi stalni notranji sodelavci pridružujejo še šolski zdravnik oziroma eden ali drugi zdravstveni delavec (medicinska sestra, dentist), logoped, psihometrist, šolski sociolog, šolski rekreacijski delavec itd.«

8 Dr. Pediček se je zavedal dilem in vprašanj, ki so se ali se še bodo sprožila ob tem njegovem projektu, ki so takrat sprožila gonjo proti njemu. Spraševal se je (Pediček, 1972a, 361): »/.../ ali pa nova strokovna operativa, ki se je rodila v čisto drugačnih družbenih odnosih in okoliščinah lahko pomeni pozitiven razvojni pojav tudi za našo šolo in njeno vzgojno-izobraževalno delo? /.../ Ali šolsko svetovalno delo podpira ali slabi samoupravnost, socialistični demokratizem in humanizem ali pa vse te zgodovinsko razvojne vrednote naše družbe slabi? Ali je mogoče idejo današnjega šolskega svetovalnega dela in njegovo uresničevanje v okviru šolske svetovalne službe v čem povezati z današnjim ustvarjalnim marksizmom /.../ ? Ali so filozofski temelji sodobnega svetovalnega dela v šoli nekaj čisto drugega od marksizma, da ni mogoče najti med družboslovno-antropološko usmerjenostjo enega in drugega nobene plodne medsebojne stičnosti? Ali lahko svetovalno delo kot ideja in praktična oblika visoko strokovnega dela v sodobni šoli pomaga v čem tudi vzgojno-izobraževalni operativi socialistično-samoupravne družbe?« Pediček ugotavlja (prav tam, 362), da »je mogoče idejo sodobnega svetovalnega dela v šoli in uresničevanje našega socialistično-samoupravnega družbenega razvoja koristno povezati«.

1.3.1 Šolski novinci in poklicno usmerjanje

Priprava staršev in *otrok na sprejem (vstop) v šolo* je bila ena ključnih in ena najbolj izdelanih akcij šol in šolskih svetovalnih delavcev. Strokovno-teoretično je bila odlično utemeljena, široko zastavljena (zajela je vse otroke, ki so vstopali v prvi razred), organizacijsko dobro načrtovana in podprta s spremljajočimi pripomočki. Akcija se je pričela z vpisom otrok v šolo, njihovim vključevanjem v program male šole, z intervjuji s starši (anamneza šolskih novincev), preizkusom zrelosti otrok ob vstopu v šolo, razporejanjem otrok (učencev) v oddelke ter sleditev dela prvošolcev oziroma šolskih novincev. Aktivnosti od vpisa otroka in njegovega prvega šolskega dne so trajale praktično vse leto. Vključeni so bili vsi profili šolskih svetovalnih delavcev, poleg njih pa še šolski zdravnik, šolska medicinska sestra ter vzgojiteljice oziroma učiteljice v mali šoli.

Skrb za šolskega novinca, njegov prestop v novo socialno okolje, je bila po mojem mnenju boljša, kot je danes. Od vstopa otroka v »malo šolo« pa do vstopa v prvi razred je bila takrat skrb sistema, danes pa je to skrb in odgovornost staršev. Ta obrat se je zgodil z osamosvojitvijo Slovenije, spremembo ideologije in družbene ureditve. Za šolanje otrok je to pomenilo, da je na starših odgovornost za otrokovo osnovno izobraževanje, pogoje za to pa mora zagotoviti država. Akcija šolskih novincev, ki je bila ena najbolj operativno dodelanih aktivnosti šolske svetovalne službe, je s sprejetjem zakona o varovanju osebnih podatkov navsezadnje izpadla kot najbolj problematična dejavnost.

Ko se je leta 1969 raziskava o delovanju šolske svetovalne službe v osnovni šoli pričela, je *poklicno svetovanje* (usmerjanje) po šolah že potekalo. Aktivnosti je vodil Zavod za zaposlovanje (republiški oziroma Komunalni zavodi za zaposlovanje). Akcija je bila dobro dodelana, angažirala je veliko ljudi in zahtevala veliko časa. Do te akcije sem razvil poseben odnos, ker je Komunalni zavod za zaposlovanje v delavcih šolske svetovalne službe videl priložnost, da prek njih realizira svoje naloge v šoli. Tudi dr. Pediček se je uprl temu, da bi bili svetovalni delavci podaljšana roka Zavoda za zaposlovanje.

Ti dve strokovno-teoretično utemeljeni aktivnosti svetovalne službe slej ko prej ostajata aktualni tudi danes, vprašanje pa je, kako ju »standardizirati«, da bosta aktualni za današnji čas.

Niti akcija šolskih novincev niti akcija poklicnega usmerjanja, ki sta zapolnili gotovo več kot polovico delovnega časa, še vedno nista bili tisto, kjer bi se lahko kot šolski pedagog za razliko od psihologa in socialnega delavca še posebej izkazoval. Iskal sem se, iskal sem identiteto.

1.3.2 Sodelovanje z učitelji

Program aktivnosti, predviden z raziskavo Pedagoškega inštituta o delovanju šolske svetovalne službe, je bil »maksimalen«. Učitelj je bil najpomembnejša oseba v tem programu. Vse je šlo skozi njihove roke (Pediček, 1974, 151–152). Preizkušalo se je kar nekaj šolsko-konceptualnih in didaktičnih novosti za delo v razredu in pri pouku, zaradi česar pri učiteljih nismo bili vedno najbolj sprejeti. Z uvajanjem »novih« pripomočkov in oblik dela (npr. sociogram, »pedagoški list« kot enotna shema priprave na pouk, ocenjevalne lestvice delovnih navad in socialnega vedenja učencev, obsežnejša poročila o delu ob koncu šolskega leta itd.) so bili učitelji gotovo dodatno obremenjeni.

Sicer pa je bil odnos učiteljev do šolskih svetovalnih delavcev različen. Večina učiteljev je v svetovalnih delavcih vendarle videla oporo, pomoč in priložnost, da si izboljšajo delo in učinkovitost, nekateri pa so videli svetovalne delavce le kot breme, to je ljudi, ki jim samo nalagajo dodatne naloge, kar jih je spravljal v slabo voljo. Nekateri so bili prepričani, da »novotarije« pri pouku delajo samo zaradi svetovalne službe. Ni jih bilo malo, ki so nas (zlasti pedagoga) videli kot servis za učence, ki niso sposobni slediti pouku ali pa so motili pouk. Ker svetovalni delavci nismo imeli svojega razreda in urnika pouka, smo bili za nekatere učitelje podaljšana ravnateljeva roka. Bolj samozavestni učitelji, tisti, ki z učenci v razredu niso imeli večjih težav, pa so nas imeli za nepotrebne na šoli. Odveč smo bili zlasti starejšim, učiteljem pred upokojitvijo, ki so imeli izdelano rutino poučevanja in režima dela v razredu.

Ko je šlo za didaktična vprašanja in delo učiteljev v razredu pri pouku, je bil, razumljivo, v najbolj »nehvaležni« vlogi prav šolski pedagog kot strokovnjak za vprašanja pouka in poučevanja (didaktike).⁹ Učitelji so se namreč počutili ogrožene, saj so včasih nekateri svoje strokovne pomanjkljivosti in neuspehe tudi skrivali za vrati učilnice.

Uvajanje novosti v vzgojno-izobraževalno delo, pedagogizacija dela v razredu, še zlasti v pouk, je uspešno takrat, ko je pripravljenost za to na obeh straneh, pri učiteljih in svetovalnih delavcih. Kot šolski pedagog svoje »ponudbe« nisem vsiljeval

⁹ Naloga pedagoga je bila pomoč učiteljem pri uvajanju Pedagoškega lista kot enotnega obrazca priprav na pouk in učno uro. Med te priprave so bila vključena tudi predavanja iz didaktike, saj smo ugotovili, da so si učitelji posamezne pojme iz didaktike zelo različno razlagali oziroma jih sploh niso poznali. Več didaktičnega znanja so imeli učitelji na razredni, kot pa na predmetni stopnji. Zato so mnogi učitelji, zlasti na višji stopnji, odklanjali pedagoške liste kot enotno obliko priprav na pouk. Strokovnemu izobraževanju je bil namenjen tudi Klub učiteljev na šoli. Šlo je za neformalno in prostovoljno obliko izobraževanja z letnim programom, na katerega so bili vabljeni tudi zunanji predavatelji. Ta klubska oblika izobraževanja je bila smiselna, ker je bilo na šoli (centralna z 10 podružnicami) zaposlenih več kot 100 pedagoških delavcev.

nikomur. Naslanjal sem se na mlajše učitelje in tiste, ki sem jih poznal še iz svojih šolskih let. Do starejših in izkušenejših učiteljev sem bil bolj zadržan, tako kot so bili oni do mene. Tako so bile začete pravzaprav vse moje zamisli za izboljšanje dela pri pouku in v razredu s posameznimi učenci. Treba je delati s tistimi učitelji, ki to hočejo, in dokazovati, da je tako sodelovanje vredno, ter prek tega pritegniti tudi druge učitelje.

Nikoli nisem imel ambicij, da bi hospitiral in učiteljem »svetoval« pri izvajanju pouka, čeprav sem šolsko pedagogiko in metodiko nekaterih predmetov poznal. To bi bila (in je še) »uradno« pristojnost ravnatelja ali pomočnika ravnatelja, ne pa pedagoga. Ko so me včasih učitelji za to poprosili, pa sem tudi hospitiral, vendar ne z namenom opazovanja in ocenjevanja dela učitelja, pač pa zaradi opazovanja dela in vedenja posameznih učencev.

»Posebno pazite vi kot pedagog, da ne bomo učiteljev podukovali, a da jim bomo hkrati v veliko pomoč pri delu. Za enako funkcionalnost se moramo boriti na ravni do vodstva šole. Bodite vselej pobudnik, da bomo eksploracijo slehernega instrumenta takoj vrnilo učiteljem ... Učitelji nas gledajo in strogo ocenjujejo. Prosti čas imamo lahko le hkrati z njimi in v glavnem odmoru in ne prej in ne kasneje. /.../. Posebno vas še prosim za previdno in poglobljeno delo pri izobraževanju učiteljev (predavanja, klub učiteljev) in pri podobnem delu s starši.« (V osebnem pismu, 4. 9. 1970)

V neki drugi analizi, ki sem jo delal za Zavod RS za šolstvo (Resman, 1991, 163), so učitelji povedali, da največ pomoči glede pouka in vodenja pouka pričakujejo od učitelja mentorja ali vodje aktiva. Tovrstne naloge pedagogov, da bi bili kot pomočniki ravnatelja, da bi redno hospitirali in posegali v učni proces, ki ga izvaja učitelj, so bile že leta 1967 zavrnjene v predlogih za uzakonitev šolskih služb, ki jih je koordiniral Zavod za šolstvo (prim. Pediček, 1972b, 119). Na Hrvaškem pa je bilo v nekem obdobju hospitiranje celo po zakonu predpisana naloga pedagoga. Pedagog se je tam v nekem obdobju transformiral v funkcijo pomočnika ravnatelja »zaradi pomoči ravnatelju pri uresničevanju instruktivno-pedagoških nalog« in kot tak seveda tudi po funkciji hospitiral pri pouku (Staničić, 2020, 29). Ugotavljajo, da je bila s tem že od vsega začetka narejena napaka, da se je na ta način pedagoga potisnilo na področje administrativnega, ne pa strokovnega dela (Staničić, 1989, 28).

1.3.3 Osebno/individualno svetovanje

Po prihodu na šolo sem ugotovil, da so med (zlasti mlajšimi) učitelji tudi taki, ki so bili nemočni pri reševanju in obvladovanju celo enostavnejših vedenjskih problemov in nesporazumov z učenci, zato so pričakovali, da jih bom reševal učencev, ki

so jim bili v nadlego.¹⁰ V začetku je tako tudi bilo, ker sem moral pridobiti naklonjenost učiteljev, vendar sem kmalu iz te igre izstopil.

Spraševal sem se: Ali bi se odnos med učencem in učiteljem kaj spremenil, če bi se z učencem ukvarjal jaz, ne pa tudi učitelj? Bi se vedenje in motivacija učenca za sodelovanje pri pouku povečala, če bi težavo z učencem razrešil učitelj sam? Jaz, pedagog, šolski svetovalni delavec, nimam v roki niti tiste (administrativne, uradne) moči, da bi discipliniral učenca, kot jo ima učitelj. Neprijetnega odnosa učitelja z učencem ne morem rešiti jaz, to mora narediti učitelj sam, jaz pa mu pri tem lahko pomagam.

Učiteljev, ki so pričakovali tako vlogo pedagoga, ki so bili naklonjeni *ambulantno-servisni* (popravljalni, remedialni) obravnavi »motečih« učencev, je bilo kar nekaj. Ambulantno-servisna strategija zožuje program in delo svetovalnega delavca v odpravljanje težav pri posameznih (izbranih) kategorijah učencev in jih prilagaja zahtevam šole kot institucije.

Več raziskav ugotavlja, da »večina šolskih svetovalnih delavcev veliko svojega časa namenja individualni obravnavi učencev in dijakov z učnimi težavami, posebnimi potrebami ..., obravnavi učencev in dijakov z vzgojnimi in disciplinskimi težavami ... Ob tem jim zmanjkuje časa in del svetovalnih delavcev se manj pogosto ukvarja s celimi oddelki oz. razredi učencev/dijakov, ki so kakorkoli izpostavljeni dejavnikom tveganja in negativnim izkušnjam« (Gregorčič Mrvar in Resman, 2019, 13–14; Gregorčič Mrvar idr., 2020, 96).

Delo s problematičnimi učenci je nujno; t. i. »krizno svetovanje« je celo prednostna naloga, vendar je tega dela lahko neskončno, če delaš samo s posameznimi učenci. Če se podaš na to pot, delo postane neobvladljivo, tvegano in neuspešno, če se ne odpravljajo izvori (vzroki) problemov, pa naj bodo ti od doma ali pa nastajajo v šoli.

S povedanim ne želim reči, naj se svetovalna služba ne ukvarja s problematičnimi učenci.¹¹

Po tem, ko sem se v Logatcu »priučil« za vodenje skupin otrok in mladine z motnjami v vedenju, socialno in čustveno prikrajšanimi, sem to metodo (tehniko) uporabljal tudi pri delu z učenci, ki so se težko prilagajali šolskemu režimu in delu.

10 K meni so pošiljali učence, ki so klepetali med poukom, ki so » nesramno odgovarjali« učiteljem, se nedovoljno presedali med poukom in na druge načine preizkušali živce učiteljev. Kaj naj počnem kot pedagog s takimi učenci? Uvidel sem, da je treba pomagati učiteljem.

11 Ko govorimo o svetovalnih delavcih in strokovnih profilih, jih lahko opredelimo kot šolsko usmerjene ali pa jih postavljamo v okvir osebnega svetovanja. Šolski svetovalni delavci naj bi delali tako, da bi bili v pomoč vsem učencem, ne samo nekaterim, tistim, ki so zaradi takih ali drugačnih »hendikepov« potrebni posebne pomoči pri obvladovanju učnega programa. Pediček zapiše (1972, 214) » /.../ gibanje osebnega dela za otroke je treba čim bolj vezati na konceptualno in operativno inkluzivno šolsko svetovalno delo in njegovo službo v šoli – šolsko svetovalno službo«.

Te učence sem po določenih kriterijih odbiral sam ali pa po »triazhi« skupaj s psihologinjo in socialno delavko. Glede na posebnosti sem organiziral *skupinsko delo* z učenci, ki so imeli slabše razvite socialne navade, ter z nemotivirani ali čustveno labilnimi (zavrtimi) učenci.

Ko so bili učenci »poslani« k meni, ker se niso držali šolskih pravil ali pravil lepega vedenja in zato pričakovali tudi sankcioniranje, jih nisem sprejemal niti kot prestopnike niti kot grešnike. Z njimi nisem postopal kot s klienti ali delinkventi, ki se jim vsiljuje ravnanje, da bi se izvlekli iz osebnih, medosebnih ali učnih težav. S svojim ravnanjem sem jim sporočal, da razumem njihovo vedenje in da poskušamo v situacijah, v katerih so se znašli, poiskati optimalne rešitve. Različne izkušnje učencev in različne rešitve so se oblikovale ob takih srečanjih. Takih skupinskih svetovalnih pomoči (obravnav) učencem do takrat po osnovnih šolah, kot mi je znano, še ni bilo.

Individualno sem se ukvarjal predvsem s tistimi, ki so bili bolj socialno neprilagodljivi in niso bili sposobni sodelovanja v skupini. Takih učencev, s katerimi sem se dlje časa srečeval »na štiri oči« (pol leta ali leto), je bilo na šoli od osem do deset letno.

Za šolskega svetovalnega delavca je pomembno vprašanje, kako rešiti problem otroka, katerega obnašanje je v nasprotju z normami in pričakovanji šole. Kaj narediti, da bi upošteval otroka in se ne bi obnašal razsodniško. Situacija te namreč sili, da poskušaš učenca »adaptirati« na šolski red in disciplino ter ga tako podrediti zahtevam, postavljenim od zunaj, ki so običajno tudi močnejše, nepopustljive do posameznika in katerim se mora navsezadnje posameznik tudi ukloniti. Zato je tako blizu tudi nevarnost, da šolska svetovalna služba postane služba za korekcijo otrok, ki disciplinsko kakorkoli odstopajo od pravil šole; da postane kurativna, poboljševalna služba, da navsezadnje postane v službi šole, institucije, ki se bori za ohranjanje šolskega reda, ne pa služba za pomoč otrokom v njihovem razvoju.

Za razliko od ambulantno-servisnega pristopa in programa pa *preventivni in razvojno-svetovalni* program v konceptu ni oblikovan tako, da bi odgovarjal na vprašanje, kako preprečevati, da učenci ne bi delali nečesa, kar ni zaželeno oziroma je prepovedano. Bistvo preventivnega in razvojno-svetovalnega programa tudi ni v seznamu ukrepov, s katerimi bi odpravili nezaželeno ali prepovedano vedenje. Razvojno-svetovalni program se sprašuje, kako vplivati (motivirati) na učenca in ga opremiti z osebnimi veščinami (znanji in občutji), da bo razvil vedenje za življenje v skupnosti.

Bistvo šolskega razvojnega svetovanja in celostnega načrtovanja je, da je zasnovan na učencu, človeku, osebi in osebnosti ter perspektivi njegovega razvoja. Gre za

pomoč učencu, da razvije kompetence (znanja, veščine, odgovornosti) za usmerjanje svojega življenja, »življenjske kariere«.

Preventivni in razvojno-svetovalni program naj bi temeljil na filozofiji in prepričanju o enakovrednosti treh med seboj življenjsko povezanih področij učencevega razvoja: a) šolsko (akademsko), b) osebnostno-socialno in c) karierno (prim. Sciarra, 2004, 9–14). Tako stališče postavlja razvojni program kot enakovreden učnim programom (programom učenja), ki so usmerjeni bolj v intelektualni razvoj učencev (Gysbers in Henderson, 1994, viii).

K preventivnemu in razvojno naravnemu svetovalnemu delu sodi tudi vlaganje v *konzultacije z učitelji*. Navsezadnje je učitelj prvi uresničevalec svetovalnega dela. Brez učitelja je svetovalni delavec nemočen. Tak način obravnave je zagovarjal Pe-diček in taka je bila tudi moja strategija dela (Resman, 1997, 121–135).

Konzultacije pa niso namenjene samo razreševanju težav učencev, ampak tudi izboljšanju dela učitelja.

Velika napaka mnogih učiteljev pri delu z oddelkom je namreč stališče, da je vedenje nekaj, kar je lastno, neodvisno od učitelja (prim. Pianta, 1999, 64) in da na to učitelj ne more vplivati. To je lahko razlog, da se učitelji čutijo nemočne, »dvignejo roke«, se umaknejo in skrijejo za stališče, da je za probleme nediscipline in neprimerne vedenja kriva razpuščenost mladih in slabo delo v družini. Izkušnje in vsakodnevna opažanja govorijo drugače, zato učitelj ne bi smel za neprimerno vedenje ali nedisciplino obremenjevati ali obtoževati samo starše in/ali pa samo učenca. »Za tem se običajno skriva nepripravljenost učitelja, da objektivno oceni nastalo situacijo, v kateri bi moral kritično opazovati tudi svoje postopke in celoten način dela pri pouku« (Jurić, 2004, 321). Nekateri učitelji so npr. manj kot drugi sposobni vzdrževanja reda v istem oddelku, z istimi učenci. Veljalo bi ugotoviti še naslednje: če učitelj kot človek sam nima ustreznih kompetenc za razvijanje odnosov z učenci, če je v svojem odnosu do učenca provokativen (izzivalen), potem se celo učenci, ki imajo sicer dobro razvite socialne kompetence, naučijo od učitelja kljubovalnosti, agresivnejšega obnašanja in nespoštovanja šolskih predpisov. Učenci ne marajo učitelja, ki je nepravičen, neobjektiven, nedosleden, čustveno negativno nastrojen in nerazpoložen.

Znano je, da se izboljšajo učni uspehi učencev, ko se šola zavestno (načrtno) posveti razvijanju zaželenih vrednot ter izboljšanju odnosov med učenci in učitelji ter med učenci. Pojavljanje vedenjskih problemov pa učne uspehe znižuje. Vzpostavljanje dobrih odnosov med učenci ter učitelji in učenci je bistveno za poslanstvo in uspeh šole. Izkušnja nam je pokazala, da je zato program svetovalnega dela treba usmeriti v izboljševanje odnosov med učenci ter med učenci in učitelji.

1.3.4 Verjeti v oddelek

Ta spoznanja in pretekle izkušnje so logično pripeljale do sklepa, da je treba strategijo dela in svetovalno pomoč usmeriti tako, da bi pomagala pri ustvarjanju ugodnejšega vzdušja in razmer za delo v oddelkih. Več časa sem zato posvetil pogovoru z učitelji o posameznih učencih in dogodkih v razredu ter pomoči razrednikom pri delu z oddelčnimi skupnostmi. Zdi se mi, da so učitelji tak način sodelovanja sprejeli, saj so vedeli, da sem se do tedaj ukvarjal z »zahtevno« populacijo otrok.

Tako sem pravzaprav začel pedagoško »*class-based*« in »*school-based*« šolsko-svetovalno strategijo pomoči.¹²

Kar je bila zame skupina v vzgojnem zavodu, je bil v šoli oddelek. Če smo za delo v vzgojnem domu dejali, da je za razvoj in osebno rast gojenca bistvena skupina, potem lahko postavimo tudi tezo, da se vse bistveno za učenčevo učenje ter njegov osebni razvoj v osnovni šoli dogaja v oddelku.

Mislim, da bi moral pedagog kot svetovalni delavec na tem postavljati znaten del svoje svetovalne operative. Oddelek je mesto, kjer se srečujemo z učenci, razrednikom ter vsemi učitelji in tudi starši. Tam se vzpostavlja dinamika odnosov ter šolsko življenje učencev in učiteljev.

Z vidika razvoja učenca šola in sošolci v oddelku niso samo naključno in bežno srečanje, pač pa je to socialni prostor, v katerem preživi veliko let, skoraj tretjino svojega dnevnega časa. Zato to življenje pomembno vpliva na njegovo oblikovanje. Po velikosti (številu učencev) oddelki namreč niso ugodni samo za vodenje pouka (učnega procesa), ampak so tudi pravi obliki za vzpostavljanje socialno vplivnih razmerij med učenci ter med učenci in učitelji. V oddelku posamezen učenec kot socialno bitje vsak dan navezuje neposredne stike z vsemi sošolci (in učitelji) oddelka, lahko ima neposreden delež (vpliv) v celoti (skupnosti) in ta delež lahko takoj prepozna.

Učenci se torej v oddelku oziroma skupnosti ne učijo samo predpisane učne snovi, ampak osvajajo tudi socialne in druge življenjske navade, spretnosti, potrebne za

12 Zagovarjam tezo, da je kakovost šole usodno odvisna od kakovosti dela v posameznem oddelku, kakovost šolskega sistema pa od kakovosti šol. Da bi se mogla uresničevati »*class-based*« in »*school-based*« strategija razvoja šolstva in šole, je pogoj določena stopnja šolske in učiteljeve avtonomije.

»*Class-based*« orientacija ne pomeni, da se lahko ignorirajo šolski zakoni in drugi predpisi, pač pa to, da morajo biti v oddelčni skupnosti zagotovljeni pogoji za usklajevanje med potrebami, stališči in predlogi učencev ter zahtevami in strokovnimi spoznanji učiteljev in staršev. Taka drža je skladna z antropološkim in humanističnim pogledom na človeka, učitelja in učenca v šoli ter njegovim oblikovanjem.

»*Class-based*« izhodišče ne sme pomeniti, da se lahko zanemari šolski nivo oziroma »*school-based*« pristop. Med šolskim in oddelčnim nivojem mora biti vzpostavljena odprta relacija za spreminjanje in dopolnjevanje, tako kot naj bi bile odprte relacije med posameznikom in oddelčno skupnostjo (prim. Resman, 1989, 271).

njihovo socialno »preživetje«, t. i. »preživetvene spretnosti«, zato mora v oddelku navezati stike in razviti odnose z drugimi, sošolci. Take »preživetvene« socialne spretnosti so na primer, kako sodelovati z drugimi, kako izražati svoja čustva zdravo (sprejemljivo, socializirano), kako odgovoriti, če si zavržen, kako reagirati na zbadanje, nagajanje, norčevanje; kako izbirati in si pridobiti prijatelje, ki jim lahko zaupaš, itn. Vsaka kooperativna dejavnost, skupinski dialog ali drugačna izkušnja učenca v oddelku mu bo pomagala, da dopolni seznam življenjskih spretnosti. Sodelovanje med učenci v oddelku je potemtakem za učence življenjska šola »učenja« za sodelovanje v drugih skupinah, ko se bodo znašli kot odrasli. Postavimo lahko, da je ena od nalog šole, učiteljev in svetovalnih delavcev poskrbeti za pogoje, da se učenci naučijo tistih življenjskih socialnih spretnosti, ki jih bodo potrebovali za socialno preživetje v poznejšem življenju, da bodo torej znali obvladovati in uravnavati življenjske dileme, s katerimi se bodo soočali. S svetovalnega vidika in z vidika svetovalnega delavca je oddelčna skupnost tudi mesto, kjer je mogoče in treba iskati rešitev za posameznikove razvojne, osebnostne, učne in disciplinske težave oziroma težave v sprejemanju in prilagajanju šolskim zahtevam ter spoštovanju temeljnih norm medsebojnega vedenja, ki jih z individualnim delom (na štiri oči) nikoli ne bi mogli razrešiti.

1.3.5 Kakšen je torej pomen oddelka za učenca?

Vlaganje v skupnost je najboljša preventiva nasilju in najuspešnejše sredstvo za vzpostavljanje šolskega reda in discipline.

Oddelčno skupnost razumem kot (socialni) prostor, kjer se učenci najprej počutijo fizično (telesno) in psihično (emocionalno) varne. Varnost je temeljni pogoj povezovanja učencev v skupnost. Če se bo učenec počutil ogroženega, bo bežal od sošolcev in šole.

Oddelek bo kot skupnost deloval, ko bo med učenci razvita bližina. Bližina je situacija, za katero je značilno, da so učenci pozornejši do sošolcev tako, da jim ni vseeno, kaj si drugi mislijo o njem, kaj drugi čutijo in kako ga doživljajo. Bližina bi torej pomenila tudi čustveni odnos (simpatijo, naklonjenost) in miselno ujemanje s sošolci. To razvije zaupanje v sošolce jim daje tudi občutek telesne varnosti, zato tudi sproščenosti in ugodja. Učenci, ki se čutijo pripadnike skupnosti, se izogibajo konfliktov s sošolci, ker se bojijo, da bi zgubili njihovo podporo, naklonjenost, kar pa ni značilnost učencev, ki se ne čutijo del skupnosti. Učenci so pripravljeni tudi marsikaj narediti, da bi bili zraven, pridruženi.

Tudi oblikovanje samopodobe ni mogoče brez drugih. Drugi ti šele povedo, kakšen si. Ob življenju z drugimi lahko načrtuješ svoje življenje in svojo samopodobo.

Drugi so tvoja usoda ne glede na to, kakšni so in kaj so. Dokler se bodo učenci čutili povezane z drugimi, dokler bodo med drugimi upoštevani in spoštovani, jim ne bo šlo samo za preživetje. Učenje bo prijetnejše, učni uspehi boljši. Ko bodo učenci uspešni, bodo deležni priznanja in spoštovanja drugih, bodo v njih rasle ugodne izkušnje. Čim več bo teh ugodnih izkušenj, tem bolj se bo samoutrjevala vera v njihove sposobnosti, večalo se bo samo-zaupanje.

Optimizem, varnost in zaupanje so torej kategorije, ki se lahko razvijejo v povezavi z drugimi, to so kategorije, ki jih ni mogoče človeku razviti brez skupnosti, učencu pa ne brez sošolcev. Zato naj za učitelje, razrednike in svetovalne delavce postane pedagoški izziv ustvarjanje take oddelčne dinamike, da se bo večal vpliv pozitivnih in manjšal vpliv negativnih izkušenj tako pri učenju kot v medosebnih odnosih.

Učenci, ki ne najdejo opore v okolju, se ne počutijo varne, so boječi, anksiozni, in učenci, ki kar naprej poslušajo, kako so slabi, bodo začeli v to tudi verjeti. To bo slabilo njihovo življenjsko energijo, v učence se bo naseljeval pesimizem. »Osamljen človek postane moten človek, moten človek pa je osamljen« (Popovič, 1969, 1).

Če vidimo, da je oddelek kot skupnost nepogrešljiv za učenčev normalen psihosocialni razvoj, se šele lahko zavedamo, kaj lahko za razvoj otrok pomeni pretrganje stikov za dlje časa, kot se je to dogajalo v času epidemije, ko so bile zaprte šole, učenci pa so imeli medsebojne stike samo na daljavo. Stik prek telefona ali drugega medija ne omogoča doživeti polne bližine s človekom, kot jo lahko doživiš ob »živem« stiku, ko se človeka lahko dotakneš, podaš roko, objameš, zavohaš. Čeprav se učenci med seboj vidijo, jih je *pouk na daljavo* pravzaprav ločil. Empirično je že ugotovljeno, da so se učni uspehi učencev na splošno znižali (Brand idr., 2021, 16), da je motivacija za učenje upadla zlasti pri učencih, ki so v šoli že dobivali posebno (individualno) učno pomoč, ki so bili deležni dopolnilnega pouka ali pomoči učiteljev podaljšanega bivanja. Čeprav so za učno pomoč učencem angažirali učitelje podaljšanega bivanja, šolske svetovalne delavce in prostovoljce, se ugotavlja, da na ta način ni mogoče organizirati toliko pomoči učencem, kot bi jo potrebovali (prav tam).

Logično je spoznanje, da se kljub sodobni tehnologiji, ki omogoča vizualni stik, s fizično ločitvijo izgublja vrsta okoliščin (pogojev), ki omogočajo normalen osebnostni (psihični, čustveni, socialni) razvoj. Za normalen osebnostni razvoj so medsebojni odnosi in potreba po druženju življenjskega pomena. Ker ni osebnih stikov, ostaja »neodslíkana«, okrnjena, tudi lažna osebnostna (samo)podoba učencev, pogosteje se pojavlja anksioznost, nemotiviranost, več je socialnih težav. Slabe

napovedi in nejasna šolska prihodnost povečujejo pesimizem in slabijo voljo. Ugotavlja se, da se je zaradi pandemije, kot posledica ločenosti otrok od vrstnikov, povečalo število psihičnih motenj (depresij, strahov).

Ta fizična ločitev od vrstnikov nima enakega učinka na vse učence. Nekatere je bolj, druge pa manj prizadela. Sklepati je mogoče, da so lahko bolj prizadeti edinci, otroci deprivilegiranih, nepopolnih, med zakoncema nerazčiščenih odnosov, neizobraženih, ekonomsko slabše stoječih družin.

Učencem, ki so zaradi pandemije bolj prizadeti, bo potrebna pomoč posebnih strokovnjakov (psihiatrov) v posebnih institucijah. Veliko učencev pa bo moralo dobiti pomoč v šoli in pri šolski svetovalni službi. V posameznih primerih bo dovolj že samo pogovor, v nekaterih primerih bo treba organizirati skupinsko »terapijo«. Po mojem mnenju pa bodo najboljši rezultati, če bomo obnovili tisto, kar so učenci izgubili, to je obnovitev (konsolidacija) oddelčnih skupnosti, kot so bile pred pandemijo. Razredniki, učitelji in svetovalna služba morajo narediti načrt, kako v te skupnosti zopet vnesti veselje, optimizem. S tem se bodo dvigali tudi učni rezultati. Zopet velja opozoriti, da nam ukvarjanje z oddelkom kot skupnostjo in počutjem učencev v razredu ne sme »zamegliti« drugega cilja, to je učenja in učnih uspehov, da ne bi pozabili, da morata biti osrednja skrb in dejavnost šole učenje in učni uspeh. Vendar ne smemo tudi pozabiti, da zanemarjanje skrbi za razvijanje socialne kohezije oziroma ugodne oddelčne in šolske klime zmanjšuje ugodne okoliščine za vodenje pouka in učenja ter s tem znižuje učne uspehe. Skrb za dober učni uspeh na eni strani in dobro počutje na drugi strani se ne bi smeli postavljati kot alternativni, pač pa komplementarni nalogi.

1.3.6 Integracija in inkluzija se uresničujeta v oddelku

Deklaracija o otrokovih pravicah, ki je pri nas sprožila tudi razprave o vključevanju otrok s posebnimi potrebami v običajne šolske pogoje na eni strani ter na drugi prihod številnih beguncev, ki jih je tudi v Slovenijo pregnala vojna na Balkanu in so pri nas dobili stalno bivališče, je aktualiziralo vprašanje *integracije in inkluzije*; šolska kultura in interkulturnost sta dobili polnejše dimenzije. Pri interpretaciji integracije oz. inkluzije ne gre več samo za vključevanje učencev, »ki se pri šolanju srečujejo z /.../ ovirami pri učenju in socialni participaciji, zaradi česar pogosteje izkušajo marginaliziranost, izključenost ...« (Peček Čuk in Kroflič, 2009, 41). Poleg otrok/učencev različnih sposobnosti, telesno in duševno hendikepiranih, so tu še otroci drugačnega kulturnega izvora, vključno drugačnega jezika. Pojem »učenec s posebnimi potrebami« dobi nov (popolnejši) pomen.

Najkrajša, najpreprostejša in zato najohlapnejša označitev bi bila, da je *integracija* bolj organizacijski ukrep, medtem ko je *inkluzija* pedagoški, socialni in psihološki proces vključevanja otrok s posebnimi potrebami v običajne razmere vzgojno-izobraževalnega dela.

Pri inkluziji ne gre samo za prilagajanje. Inkluzija je oblikovanje kulture, v kateri je vsak dobrodošel, v kateri se podpirajo, gojijo različne potrebe. Inkluzivna šola pa je oznaka za šolo, ki svojo kulturo razvija v smeri *socialne kobeziije* (Hargreaves, 1999, 51). Za inkluzijo je pomembnejše razvijanje socialnih, kot pa individualnih vrednot; zanjo je pomembno spodbujanje socialne odgovornosti, kooperativnosti, solidarnosti.

Integracija oz. inkluzija ne zadeva samo učencev s posebnimi potrebami in priseljencev, pač pa je pomembna tudi za socializacijo in oblikovanje učencev z značilnim razvojem iz večinske populacije. Integriran razred (oddelek) oziroma integrirana situacija je tista situacija, v kateri se vsi najbolj neposredno, tako rekoč iz prve roke in izkustveno, učijo živeti v razmerah, ko so ljudje različni; ugotovljajo in učijo se sodelovati, komunicirati, živeti drug ob drugem oziroma drug z drugim. Ne učijo se živeti le slepi in videči, telesno invalidni in ostali, z zmanjšanimi ali povprečnimi intelektualnimi sposobnostmi, pač pa se ob tem razvija splošnejši odnos učencev do drugačnih. S tem se uči tudi tolerance življenja s spolno, versko, nacionalno, kulturno drugačnimi; uči se tolerantnega življenja v družbi neenakih. Sodelovanje z drugačno osebo pomeni, da jo lahko sprejemem za prijatelja, da me ni sram druženja z njo, da ji lahko brez pomislekov, ko gre za prijateljstvo, tudi zapram (Resman, 2003a, 78).

Integracija/inkluzija pomeni oblikovati tako kulturo, da bodo sošolci na sošolca s posebnimi potrebami gledali kot na sebe ali vse druge, čeprav je lahko zelo različen od njih. Če tega ne dosežemo, potem ostajala bolj ali manj prikrita segregacija.

Kar zadeva integracijo/inkluzijo učenca v matičnem oddelku, je vredno spoznanje, da je bolj kot neposredna učiteljeva pomoč pomembna pomoč sošolcev. Raziskave Vlachova (1997 v Corbett, 1999, 130) o sprejetosti učencev z zmanjšanimi sposobnostmi kažejo, da so ti med sošolci pogosteje objekt nadlegovanja, da pogosteje doživljajo pritiske, šikaniranje; nad njimi se (pogosteje kot nad drugimi) izvaja fizično in verbalno nasilje. Čeprav to počne samo manjšina, je dovolj, da doživljajo občutke ogroženosti, nesprejetosti, izključenosti. Če ga ne sprejmejo sošolci, potem se ne bo počutil niti varnega niti sprejetega.

Integracija in inkluzija se tudi aktualizirata zaradi karantene in skoraj leto dni šolanja na daljavo. Zaradi razrahljanja prijateljskih in so-šolskih vezi bo le-te

treba ponovno obnovljati (reintegrirati) prav v oddelkih. Tega ne bo mogoče rešiti samo s svetovalnimi delavci; tega ne bi rešilo niti bistveno povečanje svetovalnih delavcev v šolah. Največ dela bo ležalo na učiteljih, razrednikih. Postavlja pa se vprašanje njihovih kompetenc. Mislim, da učitelji tudi še danes (po 50 letih od Pedičkove raziskave) poleg kompetenc (znanja, veščine, rutine) za vodenje učnega procesa potrebujejo več kompetenc za vodenje oddelka in razredništvo. To bi povečalo njihovo učinkovitost za opravljanje pedagoških nalog ter posledično dvigalo njihovo samozavest, samozaupanje v profesionalne sposobnosti in sprejemanje strokovnih odločitev. Ko bo zahtevnost posameznega problema pressegla učiteljevo znanje in sposobnosti, pa se bo moral neposredno vključiti tudi svetovalni delavec.

1.3.7 Vzpostavljanje bližine med učenci in učitelji

Odnosi med otroki in odraslimi so ključni vir za razvoj. Za številne otroke so odnosi z odraslimi osiromašeni ali konfliktni in v teh primerih so vir tveganja. Odnosi z učitelji v razredu so bistveni del izkušenj za vse otroke in potencialni vir za izboljšanje razvojnih rezultatov (prim. Pianta, 1999, 21).

Otroci, ki so slabo socializirani, so pogosto v konfliktih z odraslo osebo, starši ali pa učitelji. Zato tudi pri otrocih, ki imajo v šoli težave, igra pomembno vlogo njihov odnos z učitelji. Dobri odnosi med učiteljem in učenci lahko preprečijo težave in učence spodbujajo k bolj sprejemljivim načinom vedenja in sodelovanja. Ustrezen pristop učitelja do učencev pa olajša razumevanje življenjskih okoliščin otrok.

Za behavioristične in humanistične teorije svetovanja velja, da je eden močnejših dejavnikov spreminjanja stališč in ravnanj svetovanca/učenca vzpostavljanje čustvene bližine med svetovalcem in svetovancem. To velja tudi za vzpostavljanje odnosa med učiteljem in učenci.

S prilagajanjem oblik dela in odnosov si je treba prizadevati za ustvarjanje takega vzdušja, da bi bilo sodelovanje učencev pri pouku (in v razredu na sploh) spodbujano z njihovo notranjo motivacijo. Eden od pomembnih vzvodov te motivacije je participacija učencev.

Učitelj mora pokazati zanimanje za učence, pa ne samo za njihovo učenje. Z njimi mora deliti skrb za oddelčno skupnost. Na ta način začne povezovati sebe z učenci. Učenci so svojim učiteljem najbolj hvaležni, ko učitelji pokažejo, da jim je mar zanje, zanje kot učence in kot osebe (osebnosti). Učenci potrebujejo nekoga (razsodnika, zagovornika), na katerega se lahko zanesejo, in nekoga, ki

se bo znotraj šole kot institucije in pri drugih profesorjih zavzel zanje, četudi »nimajo čisto prav« (Kalin, 2001, 18). Učencem moramo priznati, da se tudi mi, učitelji, lahko kaj naučimo od njih. To pomeni za učence priznanje, dokaz, da jih spoštujemo, da upoštevamo njihovo mnenje, da jim priznamo določeno zrelost. To je močna motivacija za sodelovanje pri ustvarjanju (uresničevanju) oddelčne podobe.

Svoboda, spoštovanje in zaupanje v sočloveka, strpnost, toleranca, enakost, pravičnost, solidarnost, odgovornost, sodelovanje, participacija so načela demokratičnosti. Dialoškost, participacija, empatija ne veljajo samo na ravni odnosov med učenci, pač pa tudi na ravni odnosov med učitelji in učenci. Učencem zato moramo dati priložnost, da bodo govorili o življenju v oddelku, da bodo ravnali tudi po svoji vesti in da bodo za svoje odločitve odgovorni. To je znamenje svobode in pogoj razvoja individualnosti. Če učenec ne bo sodeloval pri oblikovanju ciljev, norm vedenja (šolskega reda in discipline), vrednot šolske in oddelčne skupnosti, se ne bo čutil pripadnika te skupnosti in bo pogosteje doživljal konflikte z drugimi.

1.3.8 Oddelčne konference

V oddelku kot skupini učencev in skupnosti sem, ko sem prišel kot pedagog na šolo, videl možnost, da bi z ustrezno organizacijo in vodenjem (usmerjanjem, »režijo«) odnosov in dogajanja lahko razreševali učne in razvojne zadrege v oddelku, skladno s spoznanji skupinske dinamike, kot se je to že delalo v Logatcu.

S formalnega, organizacijskega vidika sta bila oddelek in položaj učencev v oddelku in šoli formalno rešena (definirana). Po zakonu in drugih šolskih predpisih so jim bile zagotovljene njihove učenčeve pravice, ki se uresničujejo v/prek oddelčnih in šolske skupnosti učencev. Ni pa bilo zagotovljeno vse tisto, kar bi kazalo na »človeško«, duhovno, povezanost med učenci in učitelji. Oddelek kot formalna organizacijska enota šole še ne zagotavlja podpore učencu in njegovemu bivanju v oddelku in na šoli.

Oddelek vidim kot temeljno in eno (enotno) socialno in vzgojno-izobraževalno skupnost šole, sestavljeno iz dveh socialnih podskupin, to je učiteljev in učencev. Menim, da se vse bistveno za kakovostno učenje in uspešen (zdrav) razvoj posameznega učenca dogaja v oddelku. Od učenčevega življenja in dela v oddelku bosta odvisni kakovost njegovega učenja in kakovost njegovega osebnostnega razvoja, od kakovosti dela v oddelku pa kakovost šole kot celote. To je argument, da mora svetovalni delavec v svoj program uvrstiti »projekt oddelek« (Resman, 2004, 17).

Iz do sedaj povedanega ni težko sklepati, da je, tako kot je bila skupina v vzgojnem zavodu, oddelek v šoli po mojem mišljenju najpomembnejše mesto učenja in oblikovanja učenca, kar smo že dokazovali. Izkušnje in odlike skupinskega dela iz Logatca sem prenesel v šolske okvire. Hoteli smo povezovati in zblíževati učence ter učence in učitelje in reševati tudi razvojne zadrege učencev in vzgojne težave, ki so jih imeli učitelji s posameznimi učenci. Tako so v začetku 70. let na osnovni šoli v Polju nastale t. i. *oddelčne konference*.

Oddelčne konference so neformalna in neobvezna pedagoška oblika in metoda (z nobenim zakonom ali pravilnikom opredeljena) sestajanja, sodelovanja, pogovarjanja, dogovarjanja, usklajevanja, druženja znotraj šole oziroma oddelka, da bi vzpostavili motivirajoče vzdušje za delo obojih ter s tem boljše učne in razvojne rezultate učencev. Te naj bi bile mesto in priložnost obojih (vseh) za pogovor o dobrih in šibkih straneh dela v oddelku, o sodelovanju, prijateljstvu, solidarnosti in nesporazumih, načinu motivacije učencev za sodelovanje, povezovanju učencev med seboj, o pouku in učenju ter zblíževanju učencev in učiteljev ipd. (več v Resman, 1980, 1982).

Oddelčna konferenca je oblika in mesto srečevanja, kjer učitelji z učenci, glede na njihove psihofizične lastnosti in sposobnosti, razpravljajo o tistih vprašanih dela v oddelku, o katerih ne morejo oziroma ne bi smeli niti učitelji niti učenci drug brez drugega oziroma drug mimo drugega razpravljati in reševati. Oddelčne konference naj bi bile tisto mesto, kjer se ob uporabljanju ustrezne metode dela, ob upoštevanju načel in spoznanj demokratičnega vodenja skupin in permisivnega stila vzgojnega dela načrtujejo in ugotavljajo uspehi in neuspehi dela v posameznih oddelkih.

Konference so bile po vsebini obrnjene k učenju in učnim uspehom oddelka in medsebojni pomoči učencev pri učenju. Skrb za učne uspehe posameznikov in solidarnost je bila takšna, kot si je danes ni mogoče zamisliti. Na prvem mestu po pogostosti obravnavanja je bilo vprašanje pomoči učno manj uspešnim učencem pri posameznih predmetih. Med desetimi najpogostejšimi temami so še razprave o učnem uspehu pri posameznih predmetih na splošno, o učnem uspehu posameznih učencev, o učenju pri posameznih predmetih in o odnosu učencev do učiteljev (Resman, 1982, 140–146).

Kar smo takrat še posebej poudarjali, pa je, da ne govorimo samo o tem, kako delajo učenci, kaj delajo prav in kaj narobe; ne gre samo za pranje perila učencev, pač pa so v ospredju vprašanja, kako so zahtevni učitelji, kaj po mnenju učencev delajo dobro in kaj se jim zdi krivično. O svojem življenju in delu v šoli imajo in morajo

imeti možnost učenci povedati svoje mnenje in to ne bi smelo biti spregledano. Učenci morajo *participirati* (Resman, 1989, 275–279).

Z organizacijskega vidika smo oddelčne konference umestili v tedanjo strukturo šolskih organov in teles, in sicer kot obliko povezovanja med samoupravnimi in strokovnimi organi učiteljev ter samoupravnimi organi in organizacijami učencev, katerih namen je, da bi se položaj učencev v vzgojnem procesu hitreje spreminjal tudi v vsakdanji praksi, da bi se torej hitreje uresničevala zahteva, da je učenec subjekt vzgojnega procesa.¹³ To naj bi bila z vidika učenca kot subjekta in za učitelje ustreznejša (učinkovitejša) izpeljava predpisanih razrednih ur.

Danes bi dejal, da je uresničevanje položaja učencev kot celostnega bitja v šoli in ob oddelčnih konferencah odvisno od tega, koliko so individualne želje, potrebe, motivi (misli, pripombe, hotenja vsakega posameznega učenca) vsebovani v odločitvah konferenc ter koliko se po tem tudi ravnamo v vsakdanjem življenju in delu (vsebini in odnosih) v posameznih oddelkih ali na celi šoli.

Ni pa mogoče narediti dobre skupnosti, če pustimo učencem svobodo in demokracijo, da naredijo vizijo po svoje, učitelji pa si mislimo svoje. Učitelji zato ne bi smeli stati ob strani, morali bi sodelovati in se potem zavzemati za cilje – vizijo, kot da je njihova.

Takšna je bila pred 50 leti družbena ideologija, pedagoška terminologija in aktualna vzgojna teorija.¹⁴ Jasno je, da učinkovito svetovalno delo kot klinična ali psihosocialna pomoč človeku nikoli ni izhajalo iz družbeno-idejnih osnov ali navodil in se na tem nikoli tudi ni gradilo. Politika je dajala okvir in barvo, spodbujala ali ovirala. Šola kot »politikum« je bila ideološko usmerjana in režimsko regulirana institucija.

Dr. Pediček (1988) je leta 1988 zapisal: »Začetna misel o inovaciji oddelčnih konferenc je vznikla na razgovoru pisca (dr. F. Pedička, op. MR) z ravnateljem osnovne šole Ljubljana Polje M. Žlajpahom. Imela je čisto vzgojno funkcionalnost in

13 Pediček (1974, 355–356): »Brez vključitve v prizadevanja šolskega svetovalnega dela je porušena dialektična imperativnost, po kateri učenci ne morejo – in ne smejo – biti le objekti te strokovne operative na šoli, temveč tudi subjekti. Za tem stoji znano progresivno pojmovanje vzgoje, po katerem otrok ne more biti le objekt pedagoškega hotenja svojih oblikovalcev, temveč hkrati tudi tisti subjekt, brez samoaktivnosti katerega je lahko vzgoja ali prisila ali manipulacija, ne pa oblikujoča dejavnost, v kateri se spreminja otrok na temelju lastnega aktivnega odnosa do sebe in do svojega razvoja ter do preseganja lastne vzgojno-vedenjske danosti.«

14 Samoupravo učencev razumem v dveh pomenih: a) kot *politično načelo*, pomeni zagotavljanje pravic učencem, da neposredno prek svojih teles ali prek predstavnikov v šolskih upravnih in drugih organih sodelujejo pri odločanju o posameznih vprašanjih šolskega dela; b) kot *pedagoško načelo*, ki sem ga opisal zgoraj, to je v šoli in vzgojno-izobraževalnem procesu učencem ustvariti take okoliščine, da bodo lahko skladno s svojo starostjo, zrelostjo in sposobnostmi sodelovali, odločali ali soodločali pri načrtovanju šolskega dela in odnosov in v to vnašali tudi sebe, svoje zamisli, predloge.

namenskost. Sporočena je bila delavcem šolskih svetovalnih služb. Le-ti so se je takoj oprijeli. Vsak jo je skušal operacionalizirati v svojem delovnem okolju. Temu so sledili delovni posveti o naravi in vlogi ter poteku šolskih oddelčnih konferenc. Pedagoški inštitut je to gradivo zbral in ga posredoval vsem delavcem šolskih svetovalnih služb v Sloveniji. /.../ Problematiki šolskih oddelčnih konferenc se je zatem ves posvetil takratni šolski pedagog na osnovni šoli Ljubljana Polje M. Resman. Žal, ni zdržal že uveljavljene njihove pretežno vzgojne zasnove, temveč je oddelčne konference preobrazil v instrument uvajanja učencev v samoupravljanje (gl. Resman, n. d.). V tej zasnovanosti in operativnosti pa so postajale oddelčne konference na šolah problematične, ker so bile vse bolj na metodično sporne načine zapolnjevale z ideološkostjo in političnostjo.«

Oddelčne konference sem pravzaprav jaz »prinesel« v šolo, ravnatelj M. Žlajpah pa je to obliko vzgojnega dela podprl. Z oddelčnimi konferencami sem se potem ukvarjal še precej časa. Ugotovil sem, da so jih osnovne in srednje šole široko sprejete, žal pa niso povsod dojeli njihovega bistva in smisla, zato so tam tudi zgrešile svoj pedagoški namen. Kot sem zapisal v magistrskem delu (Resman, 1980, 2): »Hitremu širjenju te oblike dela pa ni botrovala njihova strokovna utemeljitev /.../ pač pa bolj ugodna družbeno-politična klima, saj smo prav v tistem času pedagoški delavci doživljali precej ostre družbene kritike, češ da smo premalo vzgojno učinkoviti.« Bolj so bile spolitizirane v osnovnih kot pa srednjih šolah. Ko smo ugotavljali razširjenost in kakovost konferenc, smo naleteli tudi na šole, kjer so bile konference le »na papirju« (prav tam, 131). Res je tudi, da so imele šole in učitelji težave pri organizaciji konferenc.¹⁵

Na šoli v Polju smo se uvajanja te oblike dela lotili premišljeno. Ko so se pokazali prvi pozitivni rezultati in je bilo še več učiteljev pripravljenih poizkusiti to obliko dela, je še ravnatelj z nekaterimi ukrepi podprl njihovo uvajanje. Na pedagoški konferenci je bil predstavljen namen, organizacijski in vsebinski oris, za posamezne skupine učiteljev pa je bil še posebej organiziran »seminar« o organizaciji, vodenju, držji razrednika in učiteljev, dinamiki (odnosih), vsebini, poteku konference, sklepih in uresničevanju sklepov. To je bil enodnevni seminar v času pouka. Za učitelje, ki so bili na seminarju, je ravnatelj organiziral nadomeščanje. Ti seminarji in moja kontrola nad konferencami so bili morda varovalka, da konference niso zgrešile bistva in smisla.

15 O razširjenosti oddelčnih konferenc je bila opravljena diplomska naloga (Koželj, Milan, Milena, 1979): oddelčne konference kot eden od nosilcev demokratičnih odnosov med učitelji in učenci. PZE za pedagogiko FF v Ljubljani. O organizacijskih problemih in težavah »vsajanja« konferenc v življenje in delo šol pa v magistrski nalogi (Resman, 1980).

1.3.9 Normalizacija oddelkov

Če sledimo aktivnostim, ki so povezane z akcijo šolskih novincev in pozornostjo, usmerjeno v oddelek (»class-based«), potem sem sodi tudi razporejanje učencev oziroma *normalizacija oddelkov*.

Akcija šolskih novincev, ki so jo vodili šolski svetovalni delavci ob Pedičkovi raziskovalni nalogi, je že od vsega začetka predvidevala tudi razporejanje učencev v oddelke 1. razreda, in sicer tako, da razpored naredijo svetovalni delavci skupaj z učitelji prvega razreda. Pozneje pa je B. Jurman ta postopek izpopolnil s t. i. *normalizacijo oddelkov*. Normalizacija ni bila aktualna samo pri formiranju oddelkov 1. razreda, ampak se je izkazala tudi pri formiranju oddelkov 5. razreda, pri prehodu z razredne na predmetno stopnjo, ko se pogosto združujejo učenci podružničnih šol z učenci s centralne šole ali ko se je število učencev zmanjšalo ali povečalo, tako da je bilo treba skladno z normativi spreminjati pogoje dela (Jurman, 1983, 48).

Osnovni namen Jurmanove normalizacije je bil za učence organizirati pogoje normalne (običajne) socializacije. Z normalizacijo namreč tvorimo heterogene primarne skupine, ki so po svoji strukturi podobne populaciji, iz katere izvira, z antinormalizacijo pa tvorimo homogene sekundarne skupine, ki populaciji niso podobne (Jurman, 1983, 31). Normalizacija je bila premišljeno sestavljanje skupin učencev, kjer je bil posamezniku predviden (vnaprej določen) hipotetičen socialni položaj, ki naj bi mu omogočal dobro počutje, varnost in podporo sošolcev v oddelku pri njegovem učenju in osebnostnem razvoju. Normalizacija kot postopek in rezultat razporeditve učencev pa tega sama od sebe ne zagotavlja. Ustvarja le določene začetne razmere, razrednik in drugi učitelji pa naj bi jih razvijali naprej, da bi se cilji socializacije (vzgoje) uresničili. Za »korak več« pri tem je potrebno vsaj osnovno poznavanje značilnosti skupinskega dogajanja, medsebojnega vplivanja in moči, ki od tod izhaja. Bi morali biti učitelji/razredniki o tem bolje poučeni?

1.3.10 Načrti vzgojnega dela v oddelku

Resno oziranje v oddelek kot tisto socialno skupnost, ki naj bi bila bistvena za učenčevo učenje in socialni razvoj, zahteva načrtovanje dejavnosti s pedagoškimi ukrepi in predvidenimi oz. zaželenimi učinki. Gre za t. i. vzgojne načrte v oddelku.¹⁶ Pravzaprav so vzgojni načrti del »projekta oddelek«.

16 Pravzaprav gre za neupravičeno ločevanje učnih in vzgojnih načrtov. Tako kot je vzgojno-izobraževalni proces enost in »enotnost«, tako bi moralo biti enotno tudi načrtovanje dela z učenci.

Učitelj se nikoli ne more povsem izogniti vprašanjem oblikovanja učenca in kolektiva učencev, vprašanjem socializacije in socialne zrelosti otrok, ni se mogoče povsem odtrgati od t. i. vzgojnih vprašanj, vprašanj oblikovanja učenčeve osebnosti kot celote, pa če se tega zaveda ali ne.¹⁷ »Ozaveščanje« skrbi za oblikovanje oddelčne skupnosti je dobilo svojo konkretizacijo v oddelčnih vzgojnih načrtih.¹⁸

V osnovnošolskih okoliščinah je Pedičkov antropološki pogled na učenca in šolsko življenje v oddelčne vzgojne načrte operativno izpeljal B. Jurman. Njegova socialno-psihološka (pedagoška?) orientacija je v načrtih prepoznavna. Pedička je pogled na človeka, učenca, vodil k notranji prenovi šol in vzgojno-izobraževalnega dela, kar je bilo v tistem času precej tvegano. Za nekatere stvari, ki jih je »odkrival« ob uvajanju šolskih svetovalnih služb, je bilo to 20 let prezgodaj. Ena takih akcij šolske svetovalne službe je bila Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela v oddelkih oziroma *vzgojni načrti oddelkov*.¹⁹

Vir načrtovanja so bili učenci, njihove lastnosti, interesi, osebnotne značilnosti posameznih skupin znotraj oddelka, delovne navade in socialni odnosi, pa tudi želje in predlogi učencev itd. (Resman, 1999, 146). Načrti so se izdelovali za posamezne oddelke za določeno šolsko leto. Izhodišče teh načrtov so bili sociogrami,²⁰ učni rezultati, opazovanja učiteljev o situaciji v oddelku, ter po potrebi še drugi podatki, ki jih je zbirala svetovalna služba o učencih. Tovrstni načrti niso bili predpisani, bili so le akcija šolske svetovalne službe v skrbi za uspešnejše delo v razredu in pri oblikovanju učencev.

Sporočilo razrednikom je bilo, da mora biti načrt operativen (konkreten in uporaben); če ni uporaben, ni dober. Predlog je izdelal razrednik, dopolnjevali in sprejemali pa so ga tudi drugi učitelji, ki so v določenem oddelku poučevali. Načrti

17 Vrednost oddelka kot socialne skupnosti sem prepoznal tudi v Priporočilih o načrtovanju in uresničevanju vzgojnih načrtov v OŠ (Priporočila ..., 2008), kjer so navedena tri področja proaktivnega oz. preventivnega delovanja. Zadnja alineja, ki govori o organizaciji, vodenju in upravljanju razreda, pri čemer je poudarek na delu z oddelčnimi skupnostmi učencev, je ostala taka, kot je bila že od reforme leta 1958. Prepozna se paternalizem. V Programskih smernicah za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti (2005) piše npr.: »Nosilec načrtovanja (namreč letnega načrta oddelčne skupnosti, op. MR) je razrednik ... Pri pripravi vsebine in organizacije ur oddelčne skupnosti sodelujejo tudi učenci ...« (prav tam, 8) ... Razrednik »načrtuje in izvaja ure oddelčne skupnosti (prav tam, 14) ... Dobro je učencem dati priložnost, da sami vodijo te ure.«

18 Tudi s tovrstnim načrtovanjem smo se ukvarjali že v Logatcu. Izhodišče načrtovanja so bili gojenci, njihove posebnosti, značilnosti, sposobnosti in ambicije. Načrti so se po eni strani ozirali na njihove življenjske ambicije, po drugi strani pa na objektivne pogoje življenja v skupini in zavodu.

19 Resnici na ljubo pa je treba povedati, da je bil tak pristop k načrtovanju dela do začetka 90. let oz. do osamosvojitve in bolj liberalistične šolske politike nezaželen, saj ni bil skladen z marksističnim pogledom na šolstvo in vzgojo (?). Pozneje, in tudi še danes, pa je tako načrtovanje dela zopet vprašljivo (nedopustno), ker naj bi preveč posegalo v pravice staršev. Nekaj generacijam študentov sem to operativno nalogo tudi predstavljal, potem pa jo opustil. Tema je pozneje prerasla v razpravo o vprašanih sodelovanju med učitelji in šolsko svetovalno službo.

20 V Informatorju (glasilu OŠ LJ Polje) smo zapisali namen in tehniko izdelave tega instrumenta, potrebna pa je bila še »individualna« pomoč. Tak način (metoda, model) načrtovanja dela je bil predviden tudi za oddelke podaljšanega bivanja.

naj bi se (formalno) sprejemali na sestankih oddelčnih učiteljskih zborov, z njimi naj bi učitelji dobili vpogled v »vzgojno« delo oddelka za določeno obdobje (šolsko leto), identificirali svoj položaj in prevzeli tudi svoje naloge pri uresničevanju tega načrta. Ob koncu leta se je delala evalvacija teh načrtov, kar je bilo potem v začetku novega šolskega leta tudi izhodišče za nove letne načrte. Koordinator teh oddelčnih programov na šoli je bila svetovalna služba, največkrat šolski pedagog in šolski psiholog.

Uvajanje in uresničevanje tega operativnega načrta je bilo zelo zahtevno, saj so se nekoliko starejši učitelji, zlasti na predmetni stopnji, s sociogramom srečevali prvič. Na šoli je bilo za pedagoga ob tem kar precej dela.

1.3.11 Odstopi v raziskovalni nalogi o šolski svetovalni službi 1968/70 (in tudi zamere)

S šolski letom 1969/70²¹ se je končalo obdobje dveletnega preučevalno-operativnega delovanja štirih strokovnih timov šolske svetovalne službe na osnovnih šolah ... (Pediček, 1974, 138). Ob koncu raziskave smo svetovalni delavci, ki smo sodelovali v raziskavi, dali oceno sodelovanja. Takrat sem v intervjuju zapisal (Pediček, 1974, 172), da je imel odnos do nosilca raziskave več stopenj. V začetku (prvo leto) smo vse sprejemali premalo kritično. V drugi fazi smo se bolj razgledali po celotnem konceptu dela, pa smo bili že bolj kritični in naš položaj je bil v raziskavi »enakopraven«. Šele v tej fazi je prišlo do takšnega sodelovanja, da smo ob delu rastle oboji. Najprej smo se morali ravnati po programu nosilca raziskave, ko pa je bila raziskava formalno zaključena, smo pri delu pričeli bolj upoštevati konkretne šolske razmere.

Raziskava Pedagoškega inštituta, ki jo je vodil Pediček, je namreč vnaprej podrobno opredelila in postavila koncept, program in operativno izvedbo programa. V interesu raziskave je bilo, da se naloge izvajajo tako, kot je bilo predvideno, da se ne oddaljuje od zastavljenega cilja, sicer ni mogoče meriti in preverjati učinkov »raziskovalnih« (svetovalnih) posegov. Pediček pa se je tudi zavedal, da taka »standardizacija dela« lahko prezre posebnosti ter potrebe šol in učiteljev, zato ni vztrajal pri doslednem uresničevanju v raziskavi načrtovanih vsebin in posegov. Piše namreč tudi, da »mora program rasti iz konkretnih potreb in ponavljajočih se problemov šole ter iz nalog svetovalne prevencije in svetovalne pomoči učencem« (Pediček,

21 Raziskovalna naloga je imela več faz. Študijsko-pripravljalna je potekala od januarja do septembra 1968, faza organizacijskega in operativnega postavljanja ŠSS je potekala v šol. letu 69/70. Pediček v kratkem problemskem poročilu 25. 6. 1970 še zapiše: »Ker bomo morali nemara raziskovalno nalogo v dosednji intenzivnosti letos ustaviti ... ostaja s tem naloga nujno proučevalni torzo, ker bi v nadalje še nujno morale slediti faze nemotene in poglobljene, polnega teka' oziroma rutinska faza ...« (Pediček, 1974, 64).

1974, 167). Govoril je, naj naloge ne izvajamo, če to ni v korist učencev, učiteljev ali šole. To je bilo izrečeno v osebnih razgovorih, vendar je to mogoče razbrati tudi iz njegovih tekstov.²²

Ker smo upoštevali konkretne šolske okoliščine in navsezadnje tudi tradicijo, smo nekatere predvidene aktivnosti iz projekta izpustili, ker so se izkazale za nas neuresničljive,²³ nekatere poglobili, nekaterih pa smo se lotili na novo, ker so tako narekovale potrebe. Več tega prilagajanja je bilo, ko je bila raziskava formalno zaključena.

Sicer pa sem že od prihoda na šolo zagovarjal stališče in vlogo, da nisem bil delavec Pedagoškega inštituta, ampak delavec, ki naj bi delal v dobro učencev in šole, na kateri sem bil zaposlen, zato sem program ves čas prilagajal šolskim razmeram in učencem. Po ovinkih sem zvedel, da je bila to tudi Pedičkova zamera do mene.

Ko se je raziskovalna naloga končala, smo kar nekaj programa (akcij) iz raziskovalne naloge ohranili vse do 90. let, saj so se za vzgojno-izobraževalno delo šole in razvoj učencev izkazale za vredne. Ohranilo se je praktično vse, kar je bilo povezano s šolskimi novinci in poklicnim usmerjanjem, oddelčne konference, poročila učiteljev ob koncu leta, evalvacija in načrtovanje šolskega dela itd.

Ohranjalo se je tudi sodelovanje z Oddelkom za pedagogiko.

1.3.12 Mentorski tim

S šolskim letom 1969/70 je bilo zaključeno obdobje dveletnega preučevanja modela uvajanja in uveljavljanja šolskih svetovalnih služb. Ob koncu raziskave (21. 8. 1970) je bila dana pobuda na pristojne izobraževalne skupnosti, da bi timi, ki so bili vključeni v raziskavo, prerasli v mentorske time. S tem bi se, po zagotovilih Pedička, izognili nevarnosti, da se delo timov prekine, »predno doseže svojo dozorev v rutinskem poteku« (Pediček, 1974b, 135, 138–139).

Poleg vseh s programom določenih delovnih obveznosti (od reševanja tekočih vzgojno-izobraževalnih problemov šole in posameznih učencev pa vse do mikro-raziskovalnega dela na šoli) naj bi mentorski timi na svojih področjih (Ljubljana, Kranj, Maribor) poskrbeli za mentoriranje (študijsko-uvajalno delo) na novo

22 »Uporabo diagnostičnih (testi) in inventarijskih (vprašalniki, ankete) instrumentov je treba prilagoditi običajni dinamiki šolskega vzgojno-izobraževalnega dela in evoluciji globalno razvojne poti učencev ... Delavci tima so dolžni oblikovati nove pripomočke, instrumente ipd. v skladu s ponavljajočo se problematiko vzgojno-izobraževalnega dela na šoli« (Pediček, 1974b, 146).

23 Dovolil je, da svetovalna služba nečesa ne sprejme in tudi v šoli ne izvaja, »če se to ne zdi smiselno oziroma to ni mogoče« (Pediček, 1974b, 146). Svetovalnemu timu v Polju so bile zaradi velikosti šole preveč »zbirne popisnice« za vsakega učenca in dosjezacija za vse.

zaposlenih delavcev šolske svetovalne službe. Tim šolske svetovalne službe na OŠ Ljubljana Polje pa je postal tudi mentorski tim za študente FF Oddelka za pedagogiko, kjer je Pediček vodil predmet Šolsko svetovalno delo.

Pediček mi (4. 9. 1970) napiše: »Letos so stvari postale še resnejše kakor lani. Kakor veste, postajate eksperimentalno-vadniški in eksperimentalno hospitacijski tim s komprehenzivno oznako – mentorski tim ... Ravno vi kot ljubljanski mentorski tim, boste najbrž prej ali slej morali nuditi študentom pedagogike ‚vadniške usluge‘ in drugim delavcem ŠSS, ravnateljem in učiteljem ...«.

Čeprav je bil projekt zaključen, je nad delom mentorskih timov še naprej bdel Pedagoški inštitut. Niti inštitutu niti Pedičku in Jurmanu ni bilo vseeno, kaj se bo s temi službami dogajalo naprej. Pediček (2. avg. 1970) zapiše, da je »vsekakor naravna dolžnost Pedagoškega inštituta, da še naprej strokovno vodi in usmerja delo timov ŠSS tudi v njihovi mentorski vlogi« (Pediček, 1974, 139). Pripravljeni so bili nadaljevati sodelovanje s svetovalnimi delavci z operativno vsebino in obsegom, kot je bilo v fazi raziskave. Šolski svetovalni delavci smo tam še vedno dobivali strokovno in materialno pomoč, ki smo jo potrebovali za operativno izvedbo posameznih akcij, nekatere akcije pa so se še dopolnjevale (npr. normalizacija, oddelčni vzgojni načrti). Ko ni bilo več podpore šolskih oblasti in je bilo šolsko svetovalno delo nekaterim celo v napoto (Pediček, 1992, 362–363), je bila usoda svetovalnih služb prepuščena šolam, ravnateljem in posameznikom. Zavod za šolstvo je sicer imel svetovalca za to področje, vendar za razvoj teh služb to ni bilo dovolj.

Z razpravo o oddelčnih skupnostih, oddelčnih konferencah, integracijo in inkluzijo, oddelčnimi vzgojnimi načrti in normalizacijo sem zaokrožil del aktivnosti šolske svetovalne službe in pedagoga, ki sem ga že predhodno označil pod sintagmo »projekt oddelek«. Sem bi sodil še prikaz roditeljskih sestankov, ki smo jih na šoli organizirali kot skupinske (dve manjši skupini staršev enega oddelka) z upoštevanjem dinamike, kakršna je bila pri oddelčnih konferencah. Oddelku v šoli in tako zasnovanemu svetovalnemu delu sem ostal zvest tudi pozneje, ko sem zapustil šolo in prešel na fakulteto.

V to »oddelčno zasnovano« strategijo bi utemeljeno sodila še vprašanja *multikulturalnosti* oziroma življenja v *interkulturnem* okolju. Učenci namreč kulturno različnost najbolj neposredno doživljajo v medsebojnih odnosih in tam je tudi najbolj vplivna. Interkulturalna vzgoja in interkulturalnost kot način življenja pa sta vendarle bolj odvisna tudi od dogajanja na šoli in v širši socialni skupnosti. Odpirajo se vprašanja moralnih (etničnih) vrednot, jezika, prepričanj, pričakovanj, navad družin, šole in šolskega okolja, kjer se učenci tudi srečujejo.

Interkulturalna skupnost pomeni sožitje med ljudmi in temelji na svobodi, spoštovanju sočloveka, strpnosti, enakosti, pravičnosti, solidarnosti, odgovornosti, sodelovanju, participaciji. To je koncept življenja, za katerega je značilen skupnostni ideal – solidarnost, zaupanje v pripadnika skupnosti ter soglasje glede skrbi in odgovornosti za posameznika in skupnost. To so norme, ki gredo dosledno v smeri zahteve po pravičnosti.

Za šole in svetovalne delavce so se ta vprašanja postavila v ospredje v 90. letih z vojno na Balkanu. Neposredno, v praksi, se sam s temi vprašanji nisem več srečeval, ker sem bil že zaposlen na Filozofski fakulteti UL (v nadaljevanju FF), sem pa s svojim teoretičnim pogledom dopolnil inkluzivno vzgojno delo na šoli in oddelku.

1.3.13 Za iskanjem identitete

Kot šolski pedagog in svetovalni delavec nisem svoje profesionalne identitete iskal samo v oddelku; nisem bil »zagledan« samo v oddelek. Šola kot vzgojno-izobraževalna (socialna, kulturna) skupnost, spremljanje, načrtovanje in evalvacija šolskega dela, je bilo še tisto področje, kjer sem videl svojo strokovno priložnost. Svojo strokovno operativno delo sem utemeljil na naslednjem prepričanju:

Brez študija učencev, njihovih značilnosti, posebnosti razvoja in okoliščin življenja, učencem ni mogoče ponuditi učinkovite pomoči pri njihovem učenju in osebnostnem razvoju, brez analitičnega pristopa raziskovanja šole in njenega vzgojno-izobraževalnega dela pa ni mogoče realno načrtovanje razvoja šole.

V to področje dela pa sta sodila *sleditev* vzgojno-izobraževalnega dela ter *načrtovanje razvoja šole*. Temeljni dokument (inštrument) tega pa je bil Avdit. Avdit je bila sistematično urejena zbirka podatkov,²⁴ ki je omogočala vpogled v vzgojno-izobraževalno delo šole kot celote in učiteljev na njihovih področjih dela v določenem obdobju.

Z današnjega vidika je bil Avdit inštrument samoevalvacije. Samoevalvaciji (notranji evalvaciji), kot vzvodu razvoja kakovosti dela, je bilo konec 90. letin na začetku 2000 zopet posvečeno veliko pozornosti in vloženega precej dela tako na Ministrstvu za šolstvo in šport, na Zavodu RS za šolstvo, Šoli za ravnateljice in fakultetah. Aktualen je bil projekt Modro oko (Ministrstvo za šolstvo,

24 Takrat, v začetku 70. let je bila to samo škatla kartotečnih listov, kamor smo zbrane empirične podatke obdelovali in vnašali ročno. Zamislite si, da ni bilo računalnikov, niti ročnih kalkulatorjev. Dr. Pediček (2007, 108) zapiše: V praksi (namreč Avdit, op. MR.) je dajal lepe šolsko logistične sadove. (Najbolj plodno ga je uporabljal takratni šolski pedagog na osnovni šoli Ljubljana Polje Metod Resman.)

znanost in šport, 2001) kot projekt samoevalvacije za osnovne in srednje šole (Medveš, 2000). Vsekakor modernejša, aktualizirana različica več kot 30 let starega Avdita.

Tak pristop k razvoju šolskega vzgojno-izobraževalnega dela je znak in pogoj šolskega »osamosvajanja« (avtonomije) in oblikovanja šolske individualnosti. To je pot, da šola in njeno življenje ohranjata potrebno »svežino« in ostajata del realnega (socialnega) življenja.

»School-based« strategija šolsko-svetovalnega dela se pokriva s stališčem, da je šola namenjena učencem in podpora njihovega razvoja, kar je tudi antropološko-humanistična utemeljitev funkcije šole. Ta »school-based« pristop je prepoznaven tudi v celotnem projektu uvajanja in delovanja svetovalnih služb dr. Pedička izpred 50 let. Ko prebiramo zapisnike tistega obdobja, se ne moremo znebiti vtisa, da se je takemu pogledu in pristopu k šolskemu razvoju izogibalo.

1.4 Iz šole na fakulteto

Pedagoški inštitut ter Oddelek za pedagogiko in dr. Pediček²⁵ so bili tudi pobudniki akcije, da bi se na drugo stopnjo študija pedagogike na FF lahko vpisali uspešni učitelji in ravnatelji, ki so z nadpovprečnim uspehom končali študij na Pedagoški akademiji. Izobraževalna skupnost naj bi jih štipendirala. Ideja je bila uspešna, tudi zanimanje je bilo veliko (Predlog k ureditvi študija, 1970). Sprejet je bil program za predmet Šolsko svetovalno delo, ki ga je vodil dr. Pediček. Na Oddelek za pedagogiko FF se je vpisalo precej študentov iz prakse.

Dr. Pediček mi že leta 1970 v osebnem pismu zapiše, da »prihaja akcija namenskega štipendiranja šolskih pedagogov iz prakse in iz vrst gimnazijskih abiturientov. Vpisanih bo okrog 40 slušateljev v prvi letnik in vsi so po tistem predestinirani, da bodo vršili posel šolskega pedagoga. Toliko ljudi še ni nikoli v zgodovini študiralo pedagogike, kakor jih bo prav zdaj v luči novega profila – šolskega pedagoga /.../ dr. Schmidt mi je rekel, da bo zdaj začel verjeti v božjo previdnost, ker sem pogruntal tega šolskega pedagoga. In pa, da še nikoli v zgodovini pedagogike ni bilo, da bi si kak pedagog kaj 'izmislil' in bi potem to prišlo v prakso«.

Po znanem Drugem posvetu pedagogov Slovenije na Bledu²⁶ se je leta 1972 dr. Pediček umaknil s položaja direktorja Pedagoškega inštituta (Pediček, 2007, 142).

25 Dr. Pediček je 18. maja 1970 napisal »Nekatera stališča do uresničevanja študija šolskih pedagogov na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete«.

26 Od 27. do 30. maja 1971 je imel dr. Pediček referat z naslovom »Vzgoja kot funkcija človeka«, ki je pomenil prelom v takratni »uradni« pedagoški teoriji in drugačen pogled na razmerje med človekom in družbo, ki je majal tudi ideološki družbeni koncept.

Leta 1975 pa FF z njim ni več podpisala pogodbe o izvajanju predmeta šolsko svetovalno delo na Oddelku za pedagogiko.

Oddelek me je povabil,²⁷ da namesto dr. Pedička izvajam predmet Šolsko svetovalno delo.²⁸ S predavanji in seminarji (vajami) sem pričel v študijskem letu 1975/76. V začetku sem predstavljal in ponavljal tisto, kar sem »podedoval« iz šole in raziskave dr. Pedička. Pozneje sem s predavanji in usmeritvami poskušal preseči samo opisovanje akcij in svetovalnega dela in dela šolskega pedagoga, še posebej po letu 1990. OŠ Polje je še naprej ostala hospitacijska šola za študente Oddelka za pedagogiko. Sodelovanja s Pedagoškim inštitutom nismo prekinili.

1.4.1 Od osamosvojitve do šolske zakonodaje 1996

Po letu 1990, z *osamosvojitvijo* Slovenije, je politika izpostavljala liberalističen pogled na človeka in družbo, kar je bilo po padcu socialistične družbe logično. To je pomenilo tudi spremembo družbenih (moralnih) vrednot. Med drugim so nas bila polna usta zahteve po svobodi človeka, avtonomiji šol in avtonomiji učiteljev, konvenciji o otrokovih pravicah in pravicah učencev. To je temeljito pretreslo šolo in njeno delo, tudi šolsko svetovanje.

V tistem času je Pedagoški inštitut (z upokojitvijo dr. Pedička in Jurmana) tudi prenehal biti mentor in koordinator šolskega svetovanja, svetovalni delavci so bili prepuščeni ravnateljem in njihovemu pogledu na vlogo svetovalne službe v šoli. Lahko bi se zgodilo, da bi bile svetovalne službe celo potisnjene iz šol ali pa postale podaljšana roka zunanjih institucij. To je bil tudi razlog za »krizni« posvet o šolskem svetovalnem delu v Mariboru leta 1991 (Položaj in perspektiva ..., 1991).

1.4.2 Zakon o varovanju osebnih podatkov

Za šolsko svetovanje je bil še posebej »usoden« Zakon o varovanju osebnih podatkov (1990, 1991). Ta zakon je omejil stike z učenci, zato se je porušil ves izvedbeno-operativni koncept šolsko-svetovalnega dela, kot se je do takrat še razvil.

27 Pedagoško znanstveni svet FF v Ljubljani me je na seji 26. 6. 1975 soglasno izvolil za asistenta za občo pedagogiko. Pedagoško znanstveni svet FF v Ljubljani je na seji 29. 9. 1975 sklenil, da mi dovoli predavati kurz »Šolsko svetovalno delo« in voditi vaje (2 + 1) v zimskem semestru za 3. in 4. letnik ter spraševati študente to snov.

28 Pediček (2007, 143) piše: »Na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete, na kateri me je V. Schmidt pred časom, najel' za predavatelja, mi je bil ta položaj ukinjen z zamenjavo Metoda Resmana, ki se mu je menda predstavil kot moj asistent pri uvajanju šolske svetovalne službe (kar seveda nikoli ni bil, ker ni mogel biti, zaradi sebe in zaradi mene!)«.

To zadnje, da sem se predstavljal kot Pedičkov asistent, si je nekdo izmislil.

Padel je šolski svetovalni študij učencev, osebno svetovanje učencem, akcija šolski novinci, normalizacija oddelkov, inventarizacija in dosjezacija ter sleditveno delo ob nekdanjih učencih šole itd. Za študijsko in razvojno delo z učenci so bili sporedzani viri, pretrgane vezi med učenci in svetovalnimi delavci, od učencev so bili umaknjeni celo učitelji.

Svetovalni delavci brez posebnega dovoljenja staršev niso smeli »obravnavati« učencev niti vzpostaviti stika z njimi. Če je hotel svetovalni delavec vzpostaviti svetovalni odnos, pa je moral razvijati zaupanje z učenci. Brez osebnih stikov to ni bilo mogoče. Celotni učitelji so imeli zvezane roke pri »osebni« obravnavi (spoznavanju) učenca v razredu.

Tako radikalen zamah po osamosvojitvi se je pozneje vendarle nekoliko umiril in omilil.

Zakonodaja 1996 (Zakon o osnovni šoli, 1996, 95. člen) je potem vseeno odprla vrata šolskim svetovalnim delavcem, da so lahko odgovorno opravljali svetovanje učencem, ki potrebujejo pomoč oziroma svetovanje. Predpisal je, katere podatke je šola smela zbirati in hraniti o učencih. Predvideval je izjemne ukrepe, ko sme svetovalci tudi brez soglasja staršev zbirati osebne podatke »v primeru, ko je učenec v družini ogrožen in ga je potrebno zavarovati« (prav tam).

S tako zakonsko formulacijo pa se priznava tudi nemoč zakonodaje, saj je neprecizna, odločitev o presoji »ogroženosti« pušča pravnikom oziroma strokovnim delavcem šole in šolski svetovalni službi.

Oddelek za pedagogiko in andragogiko je od 5. do 6. junija 1995 pripravil Pedagoško-andragoške dneve z naslovom Preventivno in kurativno delo šolske svetovalne službe s podnaslovom: Ali nova šolska zakonodaja spreminja koncept šolskega svetovalnega dela. Tega posveta se je udeležil tudi takratni minister in nekaj njegovih svetovalcev. Izpostavili smo probleme, ki so zaradi tega nastali pri šolskem svetovalnem delu. Bili smo razumljeni, vendar kakšnih spodbudnih obljub nismo bili deležni. Strah pred zlorabo osebnih podatkov je bil prevelik, čeprav po mojem mnenju neupravičen. Spomnim se samo enega samega primera, da je bil svetovalni delavec nepreviden in je po nepotrebnem razkril osebni podatek enega od učencev, vendar pa brez škode za otroka ali starša.

Formalno-pravni vidik zbiranja podatkov in študij otroka je povozil strokovno-etični vidik. Izhodišče pri pisanju zakona je bilo načelno nezaupanje v zbiranje podatkov, kot da bo vsak podatek zlorabljen.

Orientacija in opora delu šolskim svetovalnim delavcem so leta 1999 postale Programske smernice za svetovalno službo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah,

ki jih je izdelala Kurikularna komisija za svetovalno delo (Programske smernice ..., 1999).

1.4.3 Dva nova študijska predmeta

Zakon o varovanju osebnih podatkov je imel za posledico, da se je preoblikoval predmet Šolsko svetovalno delo, ki je do takrat študentom dajal vpogled v doktrino svetovalnega dela in jih usposabljal tudi v vodenju posameznih šolsko-svetovalnih akcij, kot so se do tistega časa razvile pod vodstvom Pedagoškega inštituta. Namesto usposabljanja za vodenje konkretnih svetovalnih akcij, ki so padle, je bilo za študente in šolsko svetovanje edino smiselno odpreti študij *šolske pedagogike*. *Šolska pedagogika* je namreč pedagoška disciplina, ki preučuje znotraj-šolsko dogajanje, odnose in procese, ki potekajo med posameznimi udeleženci šolskega dela, ob čemer nismo pozabili na sodelovanje s starši. Za pedagoga kot svetovalnega delavca v šoli je to osrednja disciplina, brez teh znanj ni uspešnega osebnega niti šolskega svetovanja. Pediček (1974, 347) pravi, da brez poznavanja šolske pedagogike ni mogoče uspešno zlit teoretičnih spoznanj z vsakdanjo vzgojno-izobraževalno prakso. Šolski psiholog in šolski socialni delavec sta zato prikrajšana. Predmet šolsko svetovalno delo pa je študente še naprej seznanjal s konceptom šolskega svetovanja in teorijami svetovanja.

Šolsko svetovalno delo (svetovanje) se interpretira kot nedirektiven proces, ki ni usmerjen samo v »zdravljenje bolezni in deviacij«. Njegov namen je tudi podpirati in spodbujati otrokov razvoj in v imenu tega razvoja prilagajati šolske okoliščine. To je razlog, da svetovalni delavec sodeluje pri spreminjanju in razvijanju koncepta šolskega dela. So dokazi, da taka usmerjenost svetovalnih delavcev v šolsko delo lahko daje boljše rezultate.

To pa je tudi razlog, da smo v študij pedagogike uvedli še predmet *Šolski menedžment*, s katerim smo opremljali pedagoge zato, ker jih je veliko zasedalo mesta ravnateljev. Nekaj časa smo se celo na Oddelku spogledovali z mislijo, da bi posebej organizirali program usposabljanja ravnateljev, vendar se je hitro izkazalo, da za to ne moremo zagotoviti pogojev.

Ravnatelj kot menedžer ni več samo podaljšana roka politike. Za vodenje šole v takih pogojih ni dovolj le poznavanje zakonodaje, pač pa potrebuje ravnatelj še posebna znanja (kompetence) s področja organizacije in vodenja ljudi.²⁹ Aktualni-

29 V Sloveniji je že od leta 1986 potekalo izobraževanje ravnateljev (Velikonja, 1995, 443). V začetku je bilo vključevanje prostovoljno, leta 1995 je bila ustanovljena šola za ravnatelje, od leta 1996 pa je izobraževanje za ravnatelje obvezno.

zirajo se vprašanja sodelovanja vodstva šole (ravnatelj, pomočnikov) z učitelji in drugimi člani kolektiva (tudi s šolsko svetovalno službo), motivacije, razvijanja sodelovalne kulture z integracijo in inkluzijo ter vprašanja timskeosti pri razreševanju strokovnih vprašanj.

Za kakovostno delo je še posebej pomembna motivacija učiteljev. Motivacija učencev in motivacija učiteljev imata nekatere skupne značilnosti. Pri obeh lahko ugotovljamo podobne korenine, ki izhajajo iz človeških (osebnostno dinamičnih) značilnosti in pri obeh se angažirajo dodatni napor (volja), da se cilji zares kakovostno uresničijo. Vse to pa se tudi paradigmatično ujema z našim pogledom na oddelek ter vlogo oddelka in skupinsko dinamičnih spoznanj pri razvoju učencev in kakovosti učenja.

Z večanjem šolske avtonomije se odgovornost za kakovost prenaša na šolo in učitelje. Učitelji imajo več možnosti, da se izkazujejo kot strokovnjaki in da pomagajo ustvarjati kakovostno šolo. Ena od oblik, ki omogoča profesionalizacijo učiteljevanja, je tudi *timsko delo*. To je tista organizacijska oblika, kjer učitelj najprej in najbolj neposredno preverja, spreminja in usklajuje svoja osebna in strokovna stališča, poglede, pričakovanja, zamisli, držo, ravnanje in izkušnje z drugimi tako, kot jih sam na šolskem (institucionalnem) nivoju ne bo mogel nikoli (Resman, 2005, 80–96). Timsko delo je tudi »elementarna« oblika razvijanja sodelovanja in sodelovalne kulture na šoli.

Zaradi pandemije se je z zaprtjem šol spremenilo (predružačilo) tudi sodelovanje med učitelji in timsko delo. Tako kot pri učencih, se je tudi pri učiteljih zamajala najprej varnost, samozadostnost in s tem tudi samozavest. Sprašujemo se, ali lahko učitelj brez neposrednih stikov dviga samozaupanje in samozavest, razvija strokovno samopodobo? Slišalo pa se je, da so učitelji samoiniciativno, mimo šole, začeli iskati medsebojne stike, najprej nekoliko starejši učitelji zaradi »tehnične« pomoči pri izvajanju pouka na daljavo, potem pa tudi zaradi predmetno-strokovnega sodelovanja. Ravnatelji so povedali, »da je kriza strokovne delavce tesno povezala: ponujali so si medsebojno pomoč, sodelovali pri načrtovanju pouka in pripravi gradiv, si med seboj prenašali znanje, izkušnje in ideje (Kalin idr., 2021, 143). Kaj pa socialne potrebe in osebna rast učiteljev? S timsko konferenco po spletu lahko rešiš strokovni problem, ne omogočaš pa vsega tistega, s čimer naj bi sicer timsko delo »v živo« učitelje še bogatilo.

Mislím, da morata ta dva predmeta (šolska pedagogika in šolski menedžment) povezovati (dopolnjevati) znanje šolskih pedagogov, ki ga potrebujejo za učinkovito pomoč učencem in šoli v njenem delu in razvoju. Naj ta pogled v preteklost šolskega svetovalnega dela zaključim z vprašanjem.

Ali je od tega, kar je nastajalo pred 50 leti in bilo 20 let v pomoč učencem in šoli, kaj ostalo za danes in jutri?

1.5 Epilog

Z osamosvojitvijo v začetku 90. let se je spremenila šolska politika, organizacija in upravljanje šolstva. V program in akcije svetovalne službe je posegla zakonodaja, svetovalni delavci pa so se uklonili pritiskom znotraj šole in se, kot kažejo raziskave, bolj ali manj usmerili v reševanje vsakodnevnih perečih problemov šolske prakse.

Če se danes ozremo v tisti čas, ko je Pedagoški inštitut držal strokovno oporo nad šolskimi svetovalnimi službami in skrbel za njihov razvoj, potem ugotavljam, da je bilo s prekinitvijo tega sodelovanja pravzaprav konec razvijanja tiste operativnosti šolskih svetovalnih služb, ki so bile postavljene v 70. in 80. letih. Pedagoški inštitut je bil ves čas nekakšen mentor, povezovalac in producent tehnik in materialov ter standardizacije akcij in aktivnosti svetovalnih delavcev. Brez določene standardizacije dela ni mogoča identifikacija službe in posameznih profilov. Identifikacija posameznega profila se namreč vidi tudi v načrtnosti, usmerjenosti v prihodnost (načrtnost, razvojnost). Ne mislimo pa, da bi morali standardizirati delo svetovalnih delavcev do te mere, da bi delo svetovalnega delavca v celoti podredili tem standardom tako, da bi bile zanemarjene tiste aktualne naloge, ki jih življenje učencev in delo šole izpostavlja vsak dan.

Ko je Pedagoški inštitut izgubil raziskovalno in koordinacijsko vlogo, je nastala praznina, ni bilo več pravega mentorja. Zavod RS za šolstvo za to ni imel dovolj kadra niti ni bil dovolj strokovno usposobljen za vodenje tako pomembnega in obsežnega področja dela. Katedre na fakultetah, ki izobražujejo svetovalne delavce, pa niso imele in tudi še danes nimajo kadrovskih pogojev, Društvo šolskih svetovalnih delavcev, ki svoje člane združuje le na prostovoljni osnovi, prav tako ni sposobno opravljati tako zahtevne naloge. Edini dokument, ki zadnjih 20 let predstavlja povezovalno osnovo, so Programske smernice, napisane leta 1999 in ponatisnjene leta 2008. Pa tudi za te bi bil čas, da se jih pregleda, oceni in po potrebi dopolni.

Sprašujem se, kdo naj povzame in ovrednoti vse delo in bogastvo, ki ga ustvarjajo svetovalni delavci po šolah? Ali je danes šolski svetovalni službi posvečeno dovolj šolsko-politične pozornosti, še zlasti zaradi težav, s katerimi se šole in učenci srečujejo v času pandemije covid-19? Mislim, da so na šolah svetovalne službe danes

še najboljše usposobljene za pomoč učencem, ki so se zaradi pandemije znašli v stiskah. Za strokovni razvoj šolskih svetovalnih delavcev skrbijo posamezne fakultete, za povezovanje, koordinacijo in razvoj šolskih svetovalnih služb pa bi bilo treba ustanoviti poseben center, morda kar pri Pedagoškem inštitutu.

Literatura

- Brand, N. P., Černe, K., Intihar, Z., Kovačič, G., Pavlič, A., Ravnjak, Z., Remškar, K., Rihtaršič, S., Tavčer, T., Tkalec, S. in Vidmar, K. (2021). Naj ministrstvo za šolstvo ne prespi letošnjega poletja. *Delo, Sobotna priloga*, 31. 7. 2021, 16.
- Corbett, J. (1999). Inclusivity and school culture: the case of special education. V J. Prosser (ur.), *School culture* (122–132). Paul Chapman Publishing.
- Gysbers, C. N. in Henderson, P. (1994). *Developing and managing your school guidance program*. ACA.
- 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., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarič, M. in Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Hargreaves, D. H. (1999). Helping practioners explore their school's culture. V J. Prosser (ur.), *School culture* (48–65). Paul Chapman Publishing.
- Jurić, V. (2004). *Metodika rada šolskega pedagoga*. Šolska knjiga.
- Jurman, B. (1983). *Načrtovanje življenja in dela v osnovni šoli. Normalizacija in antinormalizacija skupin*. Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Kalin, J. (2001). Pogledi na razrednikovo delo in vlogo razrednika. *Sodobna pedagogika*, 52(1), 8–31.
- Kalin, J., Skubic Ermenc, K. in Mažgon, J. (2021). Izzivi vodenja šole v času izrednih razmer. *Sodobna pedagogika*, 72(posebna številka), 130–149.
- 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?* Center RS za poklicno izobraževanje.
- Kroflič, R. (2021). *Kako ubesediti presežno razsežnost vzgoje?* Neobjavljen zapis (interno gradivo).
- Marion, D. (1972). *Skupinska dinamika in izobraževanje odraslih*. DZS.
- Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. Uvod k tematski številki. *Sodobna pedagogika*, 51(4), 6–7.

- Medveš, Z. (2002). Ravnatelj in samoevalvacija. *Sodobna pedagogika*, 53(1), 28–46.
- Medveš, Z. (2020). Voditi, pustiti rasti ali vzbujati samoorganizacijo. V R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic Ermenc (ur.), *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša* (11–58). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Modro oko (2001). *Spoznaj, analiziraj, izboljšaj. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju, priročnik za osnovno šolo*. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport; Zavod RS za šolstvo.
- Možina, M. (2011). Kratka zgodovina psihoterapije na Slovenskem. V M. Žvelc, M. Možina in J. Bohak (ur.), *Psihoterapija* (11–55). IPSA. https://www.researchgate.net/publication/299513968_Kratka_zgodovina_psihoterapije_na_Slovenskem
- Peček Čuk, M. in Kroflič, R. (2009). Institucionalni vzgojni dejavniki (na ravni šole in na ravni razreda). V R. Kroflič, J. Mažgon, T. Klarič, K. Jeznik, P. Štirn Janota, D. Štirn Koren, V. Vončina Vodeb, K. S. Ermenc, Š. Lenič, D. Makovec, V. Rutar, V. in M. Peček (2009), *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?* (35–58). Center RS za poklicno izobraževanje.
- Pediček, F. (1972a). *Delovanje šolske svetovalne službe v osnovni šoli*. Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Pediček, F. (1972b). *Delovanje šolske svetovalne službe v osnovni šoli. Dodatek*. Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Pediček, F. (1974). *Organizacijsko-operativni model šolske svetovalne službe. Dodatek*. Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Pediček, F. (1988). *Ravni v prenovi šolskega svetovalnega dela. Opombe*. Pedagoški inštitut, Tipkopis.
- Pediček, F. (1992). *Pedagogika danes. Poglavja za antropološko snovanje slovenske pedagogike. Založba obzorja*.
- Pediček, F. (2007). *Moja hoja za pedagogiko: 1950–2000*. Didakta.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. American Psychological Association.
- Položaj in perspektiva šolskega svetovalnega dela*. (1991). Maribor, 14. in 15. marca 1991. Slovensko društvo pedagogov, Društvo psihologov Slovenije, Zveza društev socialnih delavcev Slovenije, Sekcija za šolsko pedagogiko in Pedagoška fakulteta Maribor. Društvo pedagogov Slovenije.
- Popovič, M. (1969). Tehnike grupne psihoterapije. V *Grupna psihoterapija. II*. Jugoslavenski psihoterapijski seminar Mokrice, 3.–5. 6. 1968. Sekcija za psihoterapijo.

- Predlog k ureditvi študija na Oddelku za pedagogiko za diplomante predmetnega pouka.* (1970). Interno gradivo.
- Izobraževalna skupnost SR Slovenije (Dopis). (1972). V F. Pediček. *Delovanje šolske svetovalne službe v osnovni šoli. Dodatek.* Pedagoški inštitut pri Univerzi.
- Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli.* (1999/2008). Zavod RS za šolstvo.
- Prosser, J. (1999). *School culture.* Paul Chapman Publishing.
- Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih.* (2005). Ministrstvo za šolstvo in šport. Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje (14. april). http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/smernice/Programske_smernice_za_delo_ouz_in_os.pdf
- Resman, M. (1968). Zgrešene metode dela. Ljubljana: *Prosvetni delavec*, 6, 4.
- Resman, M. (1980). Aktualna vprašanja ob oddelčnih konferencah. *Sodobna pedagogika*, 30(3–4), 111–121.
- Resman, M. (1982). *Oddelčne konference v funkciji vzgoje za samoupravljanje. Sodobno pedagoško delo.* Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. (1989). Dileme inštitucionalizacije šolskega dela ter položaj učitelja in učenca. *Sodobna pedagogika*, 39(5–6), 270–279.
- Resman, M. (1991). *Organizacijska in vsebinska podoba pedagoške službe.* Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. (1994). Načrtovanje razvoja šole. *Vzgoja in izobraževanje*, 25(6), 3–8.
- Resman, M. (1997). Oddelek, učitelj in svetovalni delavec. *Sodobna pedagogika*, 47(3–4), 121–135.
- Resman, M. (1999). Oddelek, učitelj in svetovalni delavec. V M. Resman, J. Bečaj, T. Bežić, G. Čačinovič-Vogrinič in J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (143–155). Zavod RS za šolstvo
- Resman, M. (2001). Dileme uresničevanja šolske integracije in inkluzije. *Sodobna pedagogika*, 52(5), 72–90.
- Resman, M. (2003a). Integracija/inkluzija med zamislijo in uresničevanjem. *Sodobna pedagogika*, 54(5), 64–83.
- Resman, M. (2003b). Vzводи šolskega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 53(1), 8–26.
- Resman, M. (2003c). Interkulturalna vzgoja in svetovanje. *Sodobna pedagogika*, 54(1), 60–79.
- Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli? *Sodobna pedagogika*. 56(3), 80–96.
- Resman, M. (2006). Oblikovanje interkulturalne šolske skupnosti. *Sodobna pedagogika*, 57(5), 202–217.

- Resman, M. (2007). Vzgojni koncept šole se uresničuje v oddelkih: Zakaj svetovalno pozornost usmeriti v oddelek? *Sodobna pedagogika*, 58(5), 122–139.
- Sciarra, D. T. (2004). *School counseling*. Brooks/Cole – Thompson Learning.
- Staničić, S. (1989). *Razvojno-pedagoška djelatnost u školi*. Zavod za prosvetno-pedagošku službu SR Hrvatske.
- Staničić, S. (2020). Na putu k profesiji pedagoga. V S. Staničić in M. Resman, M. (2020), *Pedagog u vrtiću, školi i domu* (26–40). Znamen.
- Velikonja, M. (1995). Kaj je pokazalo spremljanje in vrednotenje. V M. Velikonja (ur.), *Menedžment v vzgoji in izobraževanju* (439–476). Zavod RS za šolstvo.
- Vodopivec, K., Bergant, M., Kobal, M., Mlinarič, F., Skaberne, B. in Skalar, V. (1974). *Eksperiment u Logatcu: Pokušaj uvođenja novih koncepcija u vaspitni rad*. Savez društava defektologa Jugoslavije.
- Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole*. (2008). Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Zakon o varovanju osebnih podatkov*. (1990, 1991). Uradni list RS, št. 8/1990 in št. 19/1991.
- Zakon o osnovni šoli*. (1996). https://www.dz-rs.si/wps/portal/Home/zakonodaja/izbran!/ut/p/z1/04_Sj9CPykssy0xPLMnMz0vMAfIjo8zivSy9Hb283Q0N3E3dLQwCQ7z9g7w8nAwsnMz1w9EUGAWZGgS6G-Dn5BhsYGwQHg-pHEaPFAAdwNCBOPx4FUfiNL8gN-DDQ11VFQEAAXcoa4!/dz/d5/L2dBISEvZ0FBIS9nQSEh/?uid=A78F2F75DF8191C6C125661F00389568&db=spr_zak&mandat=VIII
- Zakon o osnovni šoli*. (2006). Uradni list RS, št. 81/2006.
- Zakon o osnovni šoli*. (2007). Uradni list RS, št. 102/2007.

2 Izzivi skupnostnih pristopov k vzgoji in izobraževanju v času neoliberalnih politik in pandemije covid-19

Robi Kroflič

2.1 Uvod

Prenova šolskega sistema po osamosvojitvi Slovenije je bila v temelju zasnovana na političnih vrednotah deideologizacije vzgoje, varovanja človekovih pravic in vzpostavljanja pravne države, ob tem pa so se v to zasnovi globoko vrezale teoretske dihotomije med vzgojo kot zagotavljanjem svobode posameznika in vzgojo kot vzpostavljanjem vrednotne strukture in razvoja vrlin ter med posameznikom kot avtonomnim subjektom in subjektom človekovih pravic ter skupnostjo, ki poskuša ščititi svoje vrednote (Kroflič, 2004). Izpostavljanje pomena vrednot je takratna liberalna šolska politika skupaj s teoretiki, ki so snovali prvo Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995), »prepuščala« zagovornikom bolj konservativne šolske politike, kar je razvidno iz razprav, zbranih v zborniku Kurikularna prenova (1997). Podobno se je zgodilo tudi s pedagoškim pomenom koncepta skupnosti, ki je v 90. letih 20. stoletja preveč spominjal na socialistični kolektivizem in dušenje individualne svobode posameznika. Eden redkih domačih teoretikov, ki se je ukvarjal s to tematiko, je bil Bahovec (2005), Slaček Brlek (2007, 138) pa je v recenziji v Družboslovnih razpravah njegovo monografijo označil za »zmerno konservativno«. Sam sem v tem obdobju poskrbel za intervju s K. Strikom, ki se je v 90. letih 20. stoletja oklical za liberalnega komunitarca. Intervju je izšel s pomenljivim naslovom *Glavni sovražnik discipline je odtujenost. Pripadnost skupnosti je njeno zdravilo* (Kroflič, 2005).

A izbrani zagovorniki liberalnih družbenih vrednot v vzgoji (npr. A. Gutmann, Strike, P. White) so že takrat uvajanje zgoraj omenjenih ostrih dihotomij označevali kot neustrezno (Kroflič, 2003; Kroflič, 2004), še bolj pa se je zavedanje pedagoškega pomena skupnostnih vrednot okrepilo z razraščanjem neoliberalnih šolskih politik ter ob nedavnem zaprtju vrtecev in šol v času pandemije covid-19 (Kroflič, 2020). Številne analize učinkov »izobraževanja na daljavo« (ki se je pri nas izkazalo predvsem kot organiziranje učenja na domu) so pokazale, da se je tako med teoretiki kot med učitelji, svetovalnimi delavci, ravnatelji, pa tudi starši in učenci izrazito okrepilo zavedanje pomena izobraževanja v šolski skupnosti, hkrati s tem pa so otroci in mladostniki kot najpomembnejši izvor osebnih stisk omenjali

pomanjkanje neposrednih stikov s sošolci in učitelji (prav tam). V času prvega in drugega vala pandemije covid-19 se je odvijala še ena pomembna raziskava, to je Mladina 2020 (Lavrič idr., 2021), ki je pokazala, da med mladimi glede na leto 2010 ob poslabšanju duševnega stanja narašča njihova dejavna državljanska drža, medgeneracijska solidarnost ter kulturna in umetniška aktivnost. Ne nazadnje so tako skupnostno naravnano mladi v Sloveniji najbolj neposredno izpričali z uspešno izvedeno kampanjo za referendum o Zakonu o vodah.

V času, ko je možnost aktivnega skupnostnega povezovanja ogrožena, se torej posledično krepi zavedanje pomena skupnosti. Hkrati pa ne smemo pozabiti, da ima zagovor skupnostnega globoke korenine v pedagoški in širši družboslovno-humanistični tradiciji v Sloveniji, saj se lahko iz posameznih primerov naučimo razločevanja med pozitivnimi in negativnimi vidiki skupnostnega/družbenega povezovanja. V nadaljevanju razprave želim najprej na kratko prikazati, kako konstruktivno sprego med razvojem posameznika, skupnostjo in osebnimi stiki opredeljuje eden mednarodno najodmevnejših teoretikov vzgoje, Gert Biesta. Sledil bo prikaz pomena kritičnega razlikovanja med šolo kot skupnostjo in šolo kot formalno institucijo, kot ga je med obema vojnama opisal Stanko Gogala, ter pomena gibanja za deinstitucionalizacijo in krepitev skupnostne obravnave ranljivih družbenih skupin. To gibanje se je v Sloveniji pričelo na pedagoškem področju, to je z eksperimentom v Logatcu, ki si je za cilj zadal korenito reformo prevzgoje mladoletnih prestopnikov (Flaker, 2012, 14), obenem pa je pomenil nekakšno »valilnico« humanejših in bolj demokratičnih pristopov k splošnemu pedagoškemu delu, pa tudi k šolskemu svetovalnemu delu, saj sta v logaškem eksperimentu sodelovala Metod Resman in Janez Bečaj, pozneje ključna avtorja smernic za delo šolske svetovalne službe v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah.

2.2 Preseganje teoretske dihotomije med svobodo posameznika in skupnostjo v delih Gerta Bieste

Mednarodno najbolj odmevna teoretska ideja Bieste je zagotovo ta, da mora vzgoja, ki sledi razsvetlenskemu idealu razvoja avtonomnega, kritičnega in odgovornega posameznika, poleg socializacijskih in kvalifikacijskih/izobraževalnih ciljev zagotoviti tudi prostor za subjektifikacijo, subjekti pa lahko postanemo šele prek osebnih stikov z drugimi v svetu pluralnosti in razlik (Winter, 2012). Postati odgovoren subjekt po Biesti ni povezano zgolj z urjenjem umskih potencialov ali celo s prevzemanjem tradicionalnih vrednot, ampak predvsem s soočanjem z odpori, ki jih posamezniku pomeni soočanje svojih (egocentričnih) želja in namer z omejitvami v svetu ter s pričakovanji drugih posameznikov. Te odpore je klasična

pedagogika pogosto reševala z neposredno moralno vzgojo, ki je slonela na učiteljevem ocenjevanju otrokovega vedanja kot napačnega ali pravilnega, kar je otroku preprečevalo, da vznikne kot subjekt v odnosu do učiteljevih sodb. A po Biesti (2017, 18) je takšno soočanje z odpori nevzgojno. Prava vzgoja namreč sloni na realnih konfliktnih situacijah dialoga z Drugim in/ali prostorih umetniške naracije, ki zahtevajo potopitev v umetniško imaginacijo in komunikacijo z vrednotami. Takšna drža zahteva *ustvarjanje vrzeli med željo in dejanjem, ki ji sledi*, kar omogoča *vzpostavitev odnosov s svojimi željami, želje narediti vidne* in jih usklajevati z željami, pričakovanji in potrebami drugih (prav tam). Ob tem mora učitelj podpreti otroka, da vztraja v zahtevnem vmesnem prostoru med lastnimi željami in pozitivnim pripoznanjem želja drugih (prav tam, 19).

Ob tej izpeljavi se je Biesta naslonil na Levinasovo etiko obličja in družbeno teorijo H. Arendt. Levinas kot konstitutivno gesto posameznika, da postane subjekt, izpostavi odziv na nagovor Drugega, kot »odgovornost za drugega, ... (ki) se me s pogledom dotika, se me tiče« (Levinas, 1998, 63–64), oziroma ko naredim nekaj, česar ne more narediti nihče namesto mene (Lévinas, 1989, 202; glej tudi Lingis, 1994). Od H. Arendt pa Biesta prevzame idejo, da je subjekt oseba, ki nekaj ustvarja in s tem proizvaja nove začetke v svetu pluralnosti in razlik. Med »ustvarjanje« H. Arendt uvršča tako neposredno delovanje v svetu kot pripovedovanje zgodb. Zgodbe, ki jih pripovedujemo, so metaforični način izražanja dejstva, da bivamo kot dejavna bitja in odgovarjajo na vprašanje, kdo smo (Arendt, 1998).

Ustvarjanje subjektivitete, proces subjektifikacije torej primarno ni stvar učiteljevih razlag, kako bivati v svetu, kot medija otrokovega učenja (to je predvsem podmena koncepta opolnomočenja; glej Kroflič, 2018), ampak dejavnega, vendar občutljivega vstopanja v svet, ki presega naše egocentrično doživljanje. In prav za preseganje narcisistične usmeritve potrebujemo osebne odnose v skupnosti, saj odnosi z bližnjimi in dejavnosti v skupnosti razkrivajo našo subjektivnost, hkrati s tem pa nas skupnost in bližnje osebe pozivajo k odgovornim dejanjem (k »odgovora-zmožnosti«; glej Haji in Cuyppers, 2005; Kroflič, 2007), ki jih lahko naredimo samo mi sami in s tem potrjujemo svoje bistvo.

Na enako strukturo delovanja naletimo pri pripovedovanju zgodb, ko se zavemo, da »se vsaka zgodba zgodeva najmanj dvakrat«, saj je fabula »proces, ki je končan šele v bralcu/gledalcu, torej v živem sprejemniku pripovedovane zgodbe«, o čemer pričajo številne fenomenološke analize umetniškega dogodka Ricoeurja in Gadamerja, pa tudi Biestove študije *Pustiti umetnost poučevati* (Kroflič, 2021). Vzgojni pomen zgodbe torej ni le v zmožnosti, da se poslušalec/bralac identificira z literarnimi junaki in na tak način ob pretresenosti ob njihovi usodi izgrajuje svoj

lasten vrednotni in identitetni status (Arendt, 1998), ampak v komunikacijski naravi umetniškega dogodka (McCarthy idr., 2004), ki ima moč, da pripovedovalca, poslušalca in zgodbo poveže v »prvoosebno izkušnjo« (rabo tega termina v kontekstu fenomenološkega razumevanja vzgoje dolgujem pogovorom z Zdenkom Medvešem) – igrivo praxis, ki iz udeleženca umetniškega dogodka izvleče presežne ustvarjalne potenciale in ga »spreminja« v subjekt umetniškega dogodka.

Kako nenadomestljivo sta v pedagoški situaciji povezana osebni odnos in koncept socialnega prostora kot skupnosti, pa prepričljivo pokaže Gogalova študija *Načelne misli o šoli zajednici* (2005).

2.3 Gogalovo razlikovanje šole kot skupnosti/zajednice in formalne institucije

Gogalovo klasično razpravo o šoli kot skupnosti lahko beremo kot razmišljanje o tem, ali lahko šola kot vzgojno-izobraževalna ustanova poleg vzgojnih vsebin in učitelja deluje kot pomemben vzgojni dejavnik. Kot predstavnik duhoslovne tradicije je Gogala prepričan, da je smisel šolskega dela v tem, da šola otroka kulturno dvigne, »zato mu mora predočiti nove smotre in vrednote, za katerimi naj začne stremeti tudi mladi človek sam« (Gogala, 2005, 132). A da bi to lahko storila, moramo razumeti sociološko razliko med konceptoma »zajednice« kot »naravne skupnosti več posameznikov« (prav tam, 133) in »organizacije«, ki temelji zgolj na formalnem povezovanju, zunanjih interesih in pravilih (prav tam).

Gogala naniza vrsto razlik med dvema konceptoma družbene realnosti, v kateri poteka vzgoja, in zaključí, da je le šola kot zajednica/skupnost tista oblika vzgojnega okolja, ki je »že sama po sebi *vzgojna institucija*. Vzgoja in vzgojni vpliv pa tu ne pomenja samo namenskih vzgojnih ukrepov, kakršnih je danes polna šola in družina, zakaj take vzgojne vplive bi utegnila imeti kdaj tudi organizacija. Gre za neposredno, prirodno in neprisiljeno *osebno* vplivanje posameznih članov zajednice na druge člane ali pa vplivanje zajedniškega duha na nositelje tega duha. Ker je zajednica v dveh zmislih živa in aktivna, živa sama po sebi in po svojem duhu in še po duhu svojih članov, zato ni prav nič čudno, če je vpliv zajedniškega duha na poedince, ki žive v njegovi neposredni okolici takšen, da vzgojno vpliva tudi na njihove duše ...« (prav tam, 152).

Skupnost je torej naravna oblika človekovega družbenega povezovanja, ki vznikne iz »resničnih in notranjih potreb«, »notranjih in duhovnih interesov« njenih članov (prav tam). S tem Gogala poveže dva pogoja, ki jih Biesta označi kot konstitutivna za subjektifikacijo: levinasovsko razumljene osebne odnose in arendtovsko svetno

razsežnost. Ob tem pa vzvod skupnostnega povezovanja vidi predvsem v njihovem skupnem duhu, čeprav izpostavi, da so edini aktivni tvorci skupnosti njeni člani (»so istega duha, doživljajo enake doživljajske vsebine, enako ocenjujejo, stremijo po istih smotrih, imajo isto centralno kulturno smer in isto naziranje o svetu in življenju« (prav tam, 144)), medtem ko H. Arendt in Biesta kot ključno kakovost skupnosti, ki omogoča subjektifikacijo, izpostavita »pluralnost, v kateri so sicer vsi eno in isto, namreč ljudje, vendar na nenavaden način, tako da noben od teh ljudi ni enak kateremu koli drugemu človeku, ki je kdaj živel ali bo živel« (Arendt, 1996, 11). V duhu sodobnih teoretikov inkluzivne skupnosti torej lahko rečemo, da Gogala zagovarja klasičen model domovinskosti (skupnost kot *Gemeinschaft*), medtem ko je značilnost liberalne skupnosti raznolikost njenih članov, ki pa ravno v srečevanju z bližnjimi kot drugačnimi presegajo svojo narcistično usmeritev v potrjevanje istega in izključevalen odnos do drugačnega kot pošastnega ali celo do drugega kot grešnega kozla, krivega za naše težave (Kearney, 2003).

Ne glede na zoženo klasično pojmovanje skupnosti pa Gogala nikoli ni pristal na idejo, da bi se naravne skupnosti ohranjale preprosto z indoktrinarnim in disciplinirajočim vsiljevanjem vrednot skupnosti prihajajočim generacijam. Ko se namreč vzgoja zoži na discipliniranje, zgubi zmožnost vplivanja na notranje doživetje vzgajane osebe, brez tega pa ni pravih osebnostnih sprememb (Gogala, 2005). Zato tudi formalna institucionalna zasnova šole ne more vplivati na moralno zavest svojih članov in se ohranja samo s »pravili in poslovniki« in z disciplinskim sredstvi – z »zunanjo disciplino« (prav tam, 140).

2.4 Splošen pedagoški pomen deinstitucionalizacijskih idej v eksperimentu v Logatcu

Na podobno kritiko tradicionalnih institucij, kot jo je v obravnavani razpravi razvil Gogala, po drugi svetovni vojni naletimo tudi pri obravnavi azilov – zaprtih institucij, kamor se nameščajo pripadniki različnih ranljivih družbenih skupin, še posebej osebe z motnjami v duševnem razvoju in prestopniki.

Flaker (1998) pripiše pobude za deinstitucionalizacijo po drugi svetovni vojni na eni strani bolečemu spominu na radikalne oblike totalnih institucij zapiranja in iztrebljanja (koncentracijska taborišča), po drugi strani pa teoretskim študijam Goffmana in Foucaulta, ki pojasnijo dolgotrajne škodljive posledice nameščanja pripadnikov ranljivih družbenih skupin v azile. Deinstitucionalizacijo opredeli kot »proces zapiranja totalnih ustanov«, pa tudi kot »preobrazbo odnosov med strokovnjaki in uporabniki, premik moči k uporabniku in spremembo same

epistemologije, pojmovanja stiske in pomoči, okrevanja, premika od ezoteričnega znanja k navadnosti izjemnega« (Flaker, 2012, 13).

Posebnost praktičnih procesov deinstitucionalizacije v Sloveniji pa je v tem, da se ne začnejo na področju psihiatrične obravnave, ampak v prevzgojnem zavodu Logatec (Flaker, 2012; Vodopivec idr., 1974). Seveda ne gre za udejanjanje ideje o potrebi po zaprtju prevzgojnih zavodov za delinkventno mladino, ampak za idejo korenite spremembe načina pedagoškega delovanja teh institucij, postopno pa tudi radikalnejših organizacijskih sprememb. Interdisciplinarno zasnovana skupina raziskovalcev, ki so jo sestavljali pedagogi, psihologi, pravniki in psihiater, je z izborom pedagoškega osebja (vzgojitelji, psihologi, mojstri, socialna delavka in vodstveno osebje) poskušala vpeljati nove načine dela z mladoletniki prestopniki, ki so jih identificirali z gesli permisivne vzgoje, demokratičnih odnosov in uvajanja metod skupinske dinamike (Flaker, 2012, 14). Dolgoročneje pa lahko eksperimentu v Logatcu pripišemo tudi vpliv na organizacijsko preoblikovanje prevzgojnih ustanov iz klasične zavodske oblike v ustanavljanje bolj odprtih stanovanjskih skupin; prva stanovanjska skupina je bila v okviru prevzgojnega zavoda Logatec ustanovljena v Ljubljani leta 1981 (prav tam, 17).

O tem, kako je potekal izbor ustreznega osebja, ki bi omogočil prehod iz klasičnih avtoritarnih k bolj demokratičnim in permisivnim odnosom, priča anekdotična zgodba Metoda Resmana. Ta je v Prosvetnem delavcu objavil polemični zapis *Kriza v Vzgojnem zavodu »Frana Milčinskega« v Smledniku. Zgrešene metode dela*, v katerem je poleg enoličnega domskega reda in prevelikih vzgojnih skupin kot glavno napako opredelil odnose vzgojiteljev do gojencev (ki temeljijo na »pedagoškem pesimizmu« in »nezaupanju do gojencev« ter »neupoštevanju individualnosti gojencev«), pa tudi odnose med strokovnim osebjem zavoda, kar skupaj vodi k »dresuri namesto vzgoje« (Resman, 1966, 4). Članek je zaključil z mislijo, da »če bi ta zavod še nadalje vztrajal, da je tako vzgojno delo edino pravilno, bi jim predlagal, da sedanjo krizo vzgojnega dela prebrodijo na način, da še namesto tistih, ki se nočejo ravnati čisto po teh smernicah, postavijo paznike« (prav tam). Po tej objavi je Resman prejel povabilo za sodelovanje v eksperimentu v Logatcu kot pedagog.

Sprememba odnosov in vzgojnega pristopa je bila namreč vodilna ideja eksperimenta v Logatcu, o čemer pričajo hipoteze eksperimenta, ki izpostavijo pomen strokovne izobrazbe in ustrezne osebnostne naravnosti vzgojiteljev (pri čemer je ključna »visoka socialna inteligenca in razvita sposobnost empatije«), organizacijo življenja v zavodu, ki je čim bolj podobna »pisanemu življenju v svobodi«, pomen permisivnega vodenja gojencev, metodo skupinskega svetovanja kot načina dela strokovnega tima z osebjem zavoda in pomen vzajemnega vplivanja strokovnega tima, zavodskega osebja

in gojencev (Vodopivec idr., 1974, 37–38 in 44). Pomenljivo je tudi stališče K. Vodopivec, da bi se vrednost permisivnega pristopa potrdila že s tem, če bi dokazali, da družba in posamezniki s permisivnim pristopom niso ogroženi bolj kot do sedaj, ko je v zavodih prevladoval represiven vzgojni pristop (prav tam, 40).

Če je doslej dovolj izpostavljen vpliv eksperimenta v Logatcu na nadaljnji razvoj organizacije (pre)vzgoje v Sloveniji v smeri izpostavljanja močnejše skupnostne usmeritve (pre)vzgoje v bolj odprtih urbanih okoljih in v obliki stanovanjskih skupin, pa je manj izpostavljen vpliv izkušenj logaškega eksperimenta na zasnovo vzgoje in pedagoškega svetovanja v običajnih šolah. Kot je zapisal Medveš v jubilejnem zapisu ob Resmanovi sedemdesetletnici, je namreč izkušnja v Logatcu zagotovo vplivala na Resmanov »prvi osebni projekt, tj. oddelčne konference«, zagotovo pa tudi na skupnostno usmeritev šolskega svetovalnega dela z gesli »school-based« in pozneje »class-based« pedagogike (Medveš, 2012, 149–150).

2.5 Skupnostna usmeritev šolskega svetovalnega dela v teoretskih zasnovah Metoda Resmana

Resman je po delu v prevzgojnem zavodu Logatec v času eksperimenta svoje strokovno delo nadaljeval v projektu zasnove šolske svetovalne službe v osnovni šoli. Prva »velika tema«, ki se je je lotil tudi v okviru svojega nadaljnjega akademskega študija, je bila organizacija in evalvacija oddelčnih konferenc (Resman, 1980). Oddelčne konference je opredelil kot »socialno in vzgojno obliko dela in sodelovanja med učitelji in učenci, ... kjer učitelji in učenci ... razpravljajo o tistih vsebinskih vprašanjih, o katerih ne morejo, oziroma ne bi smeli niti učitelji niti učenci drug brez drugega, oziroma drug mimo drugega razpravljati in reševati. Oddelčne konference naj bi bile mesto, kjer se ob uporabljanju ustrezne metode dela, ob upoštevanju principov in spoznanj demokratičnega vodenja grup in permisivnega stila vzgojnega dela načrtuje in ugotavlja uspehi in neuspehi dela v posameznem oddelku« (prav tam, 62).

Iz navedene definicije in utemeljitve koncepta oddelčne konference je razviden vpliv pedagoških idej, ki jih je Resman udejanjal že v času eksperimenta v Logatcu. Enako pomembna je Resmanova teza, da oddelčne konference »ne sodijo niti v vsebino dela samoupravnih organov učencev na šoli niti v vsebino dela strokovnih organov na šoli. Nobena od teh struktur si ne bi smela lastiti pravice primata pri razpravljanju in odločanju o teh vsebinah. Ker na oddelčnih konferencah razpravljamo in odločamo o skupnih vprašanjih življenja in dela šole, je to skupen organ, ki po svojem mestu sodi med samoupravne organe učencev in strokovne organe učiteljev« (prav tam, 86). Prav tako pa oddelčne konference »niso redovalne

konference v oddelkih, pač pa mesto, kjer skupaj učitelji in učenci za določeno obdobje v določenem času ugotavljamo (ocenjujemo) stanje in na podlagi tega načrtujemo delo za naprej« (prav tam, 93).

S tem, da je Resman želel svoj koncept oddelčne konference razločiti od že obstoječih formalnih samoupravnih organov šole, pa tudi od utečenih redovalnih konferenc kot strokovnega organa, je razvidno, da mu je šlo za utemeljitev ideje o oddelku kot »temeljni socialni in vzgojno-izobraževalni skupnosti šole« (Resman idr., 1999, 145), kakor je leta 1999 opredelil oddelek v monografiji *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, Pomen skupnostne usmeritve vzgoje danes* ter ob tem izpostavil idejo kakovosti življenja v oddelčni skupnosti kot pogoju za resnično participacijo učencev v vsakdanjem življenju, kakor tudi za njihov učni uspeh in razvoj (prav tam). Ker so bile na podlagi omenjene študije oblikovane smernice delovanja šolske svetovalne službe v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, ni naključje, da je Resman svoj razmislek o konceptih svetovanja navezal na v svetu uveljavljena koncepta v šolo in oddelek usmerjenega svetovanja.

Najbolj celovito pa je svojo utemeljitev oddelčne skupnosti kot osrednjega prostora šolskega življenja Resman opisal v razpravi *Vzgojni koncept šole se uresničuje v oddelku (Zakaj svetovalno pozornost usmeriti v oddelek?)* (Resman, 2007). Kot osrednjo idejo razprave lahko izluščimo tezo, da »v oddelku kot skupnosti učenec *doživlja, odkriva in dobiva* tisto, kar kot (osamljen) posameznik nikoli ne bi mogel« (prav tam, 129). Daleč od kolektivizma socialistično-etatiističnega tipa je Resmanu pripadnost skupnosti pogoj za razvoj posameznikove individualnosti, kajti v skupinski izkušnji »participant postaja avtonomnejši in ustvarjalen arhitekt svojega življenja«, v njej »dobiva učenec podporo, priznanje, spodbudo, zaščito« in »to tudi sam daje drugim«, v skupnosti se učenci »učijo o sebi, drugi jim pomagajo, da se identificirajo (najdejo) in s tem oblikujejo samopodobo«, »to je mesto, od koder učenec črpa moč za spreminjanje sebe«, v skupnosti pa lahko tudi »pokažeš, kdo si, kakšen si, katere so tvoje odlike in pomanjkljivosti« (prav tam).

Skupnost, ki vsebuje za vzgojno-izobraževalni proces podporne lastnosti, mora izhajati iz dejstva, da je šolsko življenje zelo raznoliko in mora tako tudi ostati, a »če ... znamo iz te šolske različnosti ljudi, različnosti potreb, interesov, pričakovanj vzbuditi željo po sodelovanju (skupnem življenju) in nam uspe sestaviti skupnost ljudi, ne da bi ji bili podrejeni, potem postane ta pomembna, vplivna moč (opora) pri učenju in oblikovanju človeka« (prav tam, 123). Ne glede na to, da pomena raznolikosti in srečevanja s sebi drugačnimi osebami Resman globlje teoretsko ne pojasni, pa je iz nabora vrednot, ki zaznamujejo pravo skupnostno povezanost (»demokratičnost, dialoškost, empatija in participacija so lepilo skupnosti«; glej prav tam, 132), razvidno,

da ravno srečevanje z drugimi kot drugačnimi in trk različnih interesov v skupnosti zajemajo nezamenljiv pedagoški potencial, saj »ti ne le prosiš za pomoč, ampak jo tudi daješ«, »ne zahtevaš, da samo drugi poznajo tvoja čustvovanja in občutke, ampak tudi ti poskušaš razumeti čustva in občutke drugih«, »poznaš alternative agresiji«, te spretnosti pa lahko v oddelku nenehno prakticiraš (prav tam, 131).

Argumentom, ki izhajajo iz prepoznanih pozitivnih učinkov življenja v povezani skupnosti na posameznega učenca, pa Resman dodaja še uvid, da »je vlaganje v skupnost najboljša *preventiva nasilju* in najuspešnejše sredstvo za vzpostavljanje *šolskega reda in discipline*« (prav tam, 132).

In kako se v šoli vzpostavlja povezana oddelčna skupnost? Če je sestavljanje oddelkov lahko »samo administrativni in tehnični postopek«, pa »oddelka kot skupnosti učencev (oddelčne skupnosti) ne more postaviti (sestaviti) noben zakon« (prav tam, 129). Še več, »prevelika institucionalizacija (normativnost, kodifikacija) šolskega življenja in dela« (prav tam, 136) je eden ključnih vzrokov za upad skupnostne povezanosti, zato bi lahko rekli, da bomo morali v sodobni slovenski pravno prenormirani (»juridizirani«, glej Medveš, 2018) šoli ponovno obuditi ideje deinstitutionalizacije, če želimo bolj aktivirati šolsko in oddelčno skupnost kot pomemben vzgojni dejavnik.

Da bi opisal kakovost oddelčne skupnosti, Resman uporabi metaforo pripovedovanja zgodbe: »Vsak učenec je zgodba zase ... V vsakem od nas (njih, učencev) je nekaj vrednega, enkratnega, vsak ima svojo zgodbo, ki čaka priložnost, da se pojavi ... Ne dogaja pa se redko, da učenci te svoje zgodbe sploh *ne poznajo*, da se učenci niti sami ne zavedajo svojih odlik, posebnosti, značilnosti, enkratnosti, s katerimi bi se lahko predstavili drugim in se tako tudi vključili med druge. Zato jim učitelj ali svetovalni delavec morata najprej pomagati, da jih v sebi odkrijejo ... Naloga učiteljev in svetovalnih delavcev je, da se v oddelku ustvarijo *pogoji*, da učenci povedo ‚svojo zgodbo‘ sošolcem ... Ko je učenčeva ‚zgodba‘ (posebnost, odlika ali sposobnost) odkrita, ko je ‚imenovana‘ (izpostavljena) in so nanjo sošolci opozorjeni, postane posameznikov most za sodelovanje z drugimi, za ‚*pričlanitev*‘ k skupnosti. Če se ta ‚zgodba‘ še utrjuje v posameznikovi zavesti, lahko postane celo učenčeva življenjska perspektiva« (Resman, 2007, 135).

Čeprav Resman na nekaj mestih v navedenem citatu pripovedovanje zgodbe postavi v narekovaje, ga torej označi kot metaforo, ne moremo mimo intuitivnega uvida v idejo, da pripovedovanje svoje življenjske zgodbe drugemu pomeni za pripovedovalca način vzpostavljanja samorefleksije, celo razkrivanja lastne življenjske perspektive. Gre za dejanje, ki terja skupnostni prostor pripovedovalskega

dogodka, v katerem kot pripovedovalec drugemu, ki posluša, in hkrati samemu sebi razkrivam plasti lastnih idej, zaznav in občutkov. Če je klasična teorija skupnosti, npr. avtorjev MacIntayra (1981) in M. Nussbaum (1997), v zgodbi videla predvsem orodje za prenašanje tradicije na prihajajoče generacije, sodobne fenomenološke teorije v fenomenu pripovedovanja in poslušanja vidijo mnogo kompleksnejšo strukturo, v kateri se prepletajo procesi sedimentacije kulturne tradicije in inovativnega ustvarjanja subjektivnega pomena, kakor tudi izkušanje novih vsebin v sferi upodobljene imaginarne realnosti, samega dejanja pripovedovanja/poslušanja kot življenjske prakse in preverjanje pomena teh vsebin pri načrtovanju prihodnjih dejanj (Gadamer, 1986; Ricoeur, 1991). V pedagoško teorijo pa je tako naravnost razumevanja vzgoje (prek umetnosti) najceloviteje opisala C. Rinaldi (1996) s svojo pedagogiko poslušanja.

2.6 Zaključek

S pomočjo analize izbranih avtorjev smo spoznali, da je razmišljanje o oddelčni in šolski skupnosti kot pomembnem vzgojnem dejavniku prisotno v naši pedagoški tradiciji duhoslovne (Gogala) in napredne socialno-kritične pedagogike (koncept de-institucionalizacije, Resmanova zasnova oddelka kot temeljne socialne in vzgojno-izobraževalne skupnosti šole), ter nikakor ni vezano samo na etatično ideologijo kolektivizma ali tradicionalno pojmovanje poenotnega družbenega prostora kot skupnosti, ki jo zaznamuje navezava na kulturno tradicijo. Hkrati je analiza pokazala, da je formalizacija odnosov in pretirana institucionalizacija na podlagi pravne regulative glavna nevarnost za izginjanje skupnosti kot vzgojnega dejavnika. Ko se temu pridružijo še drugi aktualni družbeni dejavniki, kot je dolgotrajno zaprtje vrtcev in šol ob pandemiji covid-19, ki mu ne sledijo sistematični poskusi, da se elementi skupnostnega ohranjajo s pomočjo tehnoloških rešitev, ki jih omogoča komunikacija na daljavo, izginjanje skupnostnega sproži številne eksistencialne stiske otrok, mladostnikov in odraslih, vpliva pa tudi na velike težave pri ohranjanju nivoja znanja.

Ohranjanje skupnostnega prostora brez kontinuiranih fizičnih stikov je seveda zelo zahteven projekt. Vendar so posamezni teoretski in praktični poskusi pokazali, da ga je mogoče realizirati. Tako so nekatere šole in dijaški domovi v času zaprtja skupnega fizičnega prostora poskrbeli, da so šolski spletni portali odprli možnosti, da na njih sošolci sodelujejo in komunicirajo ter tako delijo svoje izkušnje z »novo realnostjo«. Nekateri učitelji so poskrbeli za spodbude, da so prek spletnih orodij sošolci vzpostavili platforme za učenje in ustvarjanje v manjših skupinah, razredniki pa za virtualna srečevanja sošolcev. In prenekateri šolski svetovalni delavci so iskali načine, kako doseči učence/dijake, ki so se ob šolanju na daljavo »zgubljali«.

Pokazalo se je tudi, da ravno umetniške izkušnje dokazujejo, da so globoki in transformativni osebni stiki možni tudi ob fizični izolaciji, če se seveda naučimo umetniške medije uporabljati na ustvarjalen »pedagoški« način. A takšne vizije pedagoškega dela se uresničujejo le takrat, ko smo na pedagoški pomen skupnostnega posebej pozorni že takrat, ko vrtec oziroma šola deluje neovirano zaradi radikalnih policijsko-zdravstvenih zaščitnih ukrepov, kakršna je na primer zapovedana »socialna distanca«.

Je pa vzpostavljanje skupnostnega prostora v okoljih, kjer prevladujejo administrativno-upravni postopki, pravila in nadzor, zelo krhka tvorba. O tem priča tudi anekdotična pripoved kolega Resmana, kako je v času eksperimenta v Logatcu odpeljal nekaj gojencev na izlet na morje. Skupnega dogovora o pravilih, ki se jih morajo držati, in o ustreznih medosebnih odnosih v skupini so se udeleženci izleta dosledno držali kljub zmanjšanemu nadzoru. A ko so se z avtom vračali v prevzgojni zavod, se je njihova medsebojna komunikacija začela vidno spreminjati in dobivati obrise tiste, ki so jo gojili pred izletom v nadzorovanem okolju zavoda. Spreminjanje institucionalnega v skupnostno okolje je torej zahtevna, a z vidika doseganja pedagoških ciljev zelo pomembna naloga, ki je ne smemo prepustiti zgolj naključnim osebnim stikom.

Literatura

- Arendt, H. (1996). *Vita Activa*. Krtina.
- Bahovec, I. (2005). *Skupnosti – teorije, oblike, pomeni*. Sophia.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995). Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Biesta, G. (2017). *The Discovery of Teaching*. Routledge.
- Flaker, V. (1998). *Odpiranje norosti: vzpon in padec totalnih ustanov*. Založba I/*cf.
- Flaker, V. (2012). Kratka zgodovina dezinstucionalizacije v Sloveniji: V spomin Katje Vodopivec. *Časopis za kritiko znanosti*, 40(250), 13–30.
- Gadamer, H-G. (1986). The relevance of the beautiful: Art as play, symbol, and festival. V R. Bernasconi (ur.), *The relevance of the beautiful and other essays* (3–53). Cambridge University Press.
- Gogala, S. (2005). Načelne misli o šoli zajednici. V S. Gogala, *Izbrani spisi* (132–166). Društvo 2000.
- Haji, I. in Cuypers, S. E. (2005). Moral responsibility, Love, and Authenticity. *Journal of Social Philosophy*, 36(1), 106–126.
- Kearney, R. (2003). *Strangers, Gods and Monsters. Interpreting Otherness*. Routledge.
- Kroflič, R. (2003). Etične in/ali pravne osnove vzgojnih konceptov javne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika*, 54(4), 8–29.

- Kroflič, R. (2004). Učiteljeva zaveza vzgojnim ciljem javne šole. *Sodobna pedagogika*, 55(posebna številka), 76–88.
- Kroflič, R. (2005). Glavni sovražnik discipline je odtujenost. Pripadnost skupnosti je njeno zdravilo: intervju s K. A. Strikeom. *Sodobna pedagogika*, 56(4), 14–23.
- Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika*, 58(posebna številka), 56–71.
- Kroflič, R. (2018). O opolnomočenju in subjektifikaciji s pomočjo umetniške izkušnje. V D. Rutar (ur.), *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami* (79–115). CIRIUS.
- Kroflič, R. (2020). Prosvetna politika in vzgoja v času pandemije. *Sodobna pedagogika*, 71(4), 28–41.
- Kroflič, R. (2021). *Vsaka zgodba se zgodeva najmanj dvakrat (O pedagoški vlogi in podpori pripovedovanju in poslušanju zgodb)*. Ljubljana: Kulturni bazar, 29. 6. 2021 (neobjavljeno gradivo).
- Kurikularna prenova (Zbornik)* (1997). Nacionalni kurikularni svet.
- Lavrič, M. idr. (2021). *Mladina 2020. Položaj mladih v Sloveniji*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Levinas, E. (1989). Revelation in the Jewish Tradition. V S. Hand (ur.), *The Levinas Reader* (190–210). Basil Blackwell Inc.
- Levinas, I. (1998). *Etika in neskončno. Čas in drugi*. Družina.
- Lingis, A. (1994). *The community of those who have nothing in common*. Indiana University Press.
- MacIntyre, A. (1981). *After Virtue (Second Edition)*. University of Notre Dame Press.
- Medveš, Z. (2012). Prof. dr. Metod Resman, sedemdesetletnik. *Sodobna pedagogika*, 63(2), 148–155.
- Medveš, Z. (2018). Aktualno z letošnje konference Prispevki strok za svetovalno delo v praksi: šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem. *Šolsko svetovalno delo*, 22(2), 4–19.
- McCarthy, K. F., Ondaatje, E. H., Zakaras, L. in Brooks, A. (2004). *Gifts of the Muse (Reframing the Debate About the Benefits of the arts)*. RAND Corporation.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity (A Classical Defense of Reform in Liberal Education)*. Harvard University Press.
- Resman, M. (1966). Kriza v Vzgojnem zavodu »Frana Milčinskega« v Smladniku. Zgrešene metode dela. *Prosvetni delavec*, (6), 4.

- Resman, M. (1980). *Mesto oddelčnih konferenc kot oblike dela z učenci z vidika vzgoje za samoupravljanje (Magistrsko delo)*. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Resman, M. (2007). Vzgojni koncept se uresničuje v oddelkih (Zakaj svetovalno pozornost usmeriti v oddelek). *Sodobna pedagogika*, 58(posebna številka), 122–139.
- Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G. in Musek, J. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Zavod RS za šolstvo.
- Ricoeur, P. (1991). Life in quest of narrative. V D. Wood (ur.), *On Paul Ricoeur. Narrative and interpretation* (20–33). Routledge.
- Rinaldi, C. (1996). *In Dialogue with Reggio Emilia (Listening, researching and learning)*. Routledge.
- Slaček Brlek, A. S. (2007). Igor Bahovec: Skupnosti – teorije, oblike, pomeni. Ljubljana: Sophia, zbirka Razgledi 2005. *Družboslovne razprave*, XXIII(55), 137–138.
- Vodopivec, K., Bergant, M., Kobal, M., Mlinarič, F., Skaberne, B., Skalar, V. (1974). *Eksperiment u Logatcu. Pokušaj uvođenja novih koncepcija u vaspitni zavod*. Savez društava defektologa Jugoslavije.
- Winter, P. (2012). Commnig into the world, Uniqueness, and Beautiful Risk of Education: An Interview with Gert Biesta by Philip Winter. V G. Biesta (ur.), *Making Sense of Education (Fifteen Contemporary Educational Theorists in their own Words)* (109–114). Springer.

3 Pomembnost dela razrednika in svetovalnega delavca v oddelčni skupnosti

Jana Kalin

3.1 Uvod

Vsaka šola oblikuje specifično kulturo in klimo, v kateri poteka življenje in delo vseh strokovnih delavcev na šoli in učencev ter v veliki meri določa temeljne značilnosti, pogoje, možnosti za kakovostno delo tako na ravni ustanove kot celote kot v njenih sestavnih delih, kot je npr. oddelčna skupnost. Od splošne šolske klime in kulture je namreč v veliki meri odvisno vodenje in celotno delo v posamezni oddelčni skupnosti ter dinamika medsebojnih odnosov.

Številne raziskave dokazujejo, da kultura šole¹ pomembno vpliva na učenje in vedenje učencev (Anderson, 1982; Dupper in Meyer-Adams, 2002 v Stewart, 2007; Wang idr., 1997 v Stewart, 2007). Podobno velja za šolsko klimo, ki jo Cohen idr. (2009 v Fan idr., 2011, 632) definirajo kot značaj in kakovost življenja znotraj šole, ki jo oblikujejo njena organizacijska struktura, fizično okolje, praksa poučevanja, medosebni odnosi ter prevladujoče vrednote, cilji in navade.² Raziskave so pokazale, da učencev občutek pripadnosti določeni skupnosti vpliva na njihove učne dosežke (glej npr. Ma, 2003 v Stewart, 2007; Radovan, 2011). Na temelju longitudinalne študije sta Bryk in Schneider (2002 v Stansberry idr., 2010) pojasnila, da obstajajo vsaj štiri socialni pogoji v šolah, ki pospešujejo učenje pri učencih: učitelji s stališčem, da učenci zmorejo; sodelovanje s starši učencev; profesionalna skupnost, ki poudarja sodelovalno delo in njegovo nenehno izboljševanje; visoka učiteljeva pričakovanja.

Tako učitelji kot učenci so neposredno vključeni v življenje šole kot ustanove in z medsebojno prisotnostjo (so)oblikujejo njeno kulturo in klimo skozi svoje vrednote, stališča in delovanje. Istočasno pa tudi ustanova z značilnostmi svoje kulture in klime vpliva na posameznike. Bečaj (2001) poudarja, da oblikovanje šolske kulture s poudarkom na tolerantnosti, solidarnosti in sodelovanju zahteva sistematično in

1 Šolsko kulturo predstavljajo 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).

2 Definicije šolske klime so številne. Freiberg (2005) jo npr. definira kot psihosocialni kontekst, v katerem posamezniki živijo in delajo. Opredeli 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; višino pričakovanj do učencev.

načrtno prizadevanje. Vsaka socialna skupina je živ organizem s svojimi potrebami, ki deluje po svojih pravilih, kar velja tudi za oddelek oz. oddelčno skupnost. Ker oddelčna skupnost predstavlja pomemben sestavni del šolske skupnosti, nas zanima, kakšna je njena vloga v procesu pridobivanja znanja in osebnostnega razvoja posameznega učenca.

3.2 Oddelčna skupnost: prostor kakovostnega življenja in učenja

Znotraj šolske skupnosti se oblikujejo številne skupine in skupnosti, v katerih so posamezniki bolj ali manj povezani in soodvisni med seboj. Ena verjetno najpogostejših organizacijskih oblik, ki združuje učence, je oddelčna skupnost. Resman (1997, 123) jo definira kot skupnost učencev, »temeljno socialno in vzgojno-izobraževalno skupnost šole, v kateri učenec preživi precejšen del svojega življenja in v kateri zadovoljuje še najrazličnejše druge potrebe«. V oddelku so združeni učenci z veliko raznolikostjo glede na svoje osebnostne značilnosti, sposobnosti, interese, motivacijo, socialno-ekonomsko ozadje družine, iz katere prihajajo ipd. Drug z drugim preživijo relativno veliko časa ter vsa pestrost odnosov in dinamika v skupini prispevata k oblikovanju oddelčne skupnosti, ki jo označuje medsebojna interakcija, zastavljanje in prizadevanje za skupne cilje, medsebojno sodelovanje, delitev vlog, oblikovanje pravil, socialna identiteta in svojevrstna skupinska dinamika, odvisna od posameznikov in skupine kot celote. Leta 2007 Resman zapiše, da vidi oddelek kot »temeljno in eno (enotno) socialno in vzgojno-izobraževalno skupnost šole, sestavljeno iz dveh socialnih podskupin, to je učiteljev in učencev« (Resman, 2007, 128). Na ta način pa oddelčno skupnost kot skupnost učencev in učiteljev opredeljujejo Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti ... (2005), kjer pojma oddelek in oddelčna skupnost razumejo kot sinonim. V medsebojni interakciji, vzpostavljanju medosebnih odnosov znotraj vzgojno-izobraževalnega procesa oddelčno skupnost poleg učencev pomembno sooblikujejo tudi učitelji oz. vsi strokovni delavci, ki vstopajo v oddelek in delajo z učenci kot posamezniki in skupino. V oddelku poteka pomembno dogajanje, od katerega je odvisno »kakovostno učenje in uspešen (zdrav) razvoj posameznega učenca« (Resman, 2007, 128). »Od učenčevega življenja in dela v oddelku bosta odvisni kakovost njegovega učenja in kakovost njegovega osebnostnega razvoja, od kakovosti dela v oddelku pa kakovost šole kot celote« (prav tam). Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti ... (2005, 4) navajajo, da »učenci v oddelčni skupnosti in oddelčni učiteljski zbor *sooblikujejo socialni prostor*, v katerem dosegamo vzgojno-izobraževalni cilj šole, to je optimalni razvoj otroka ne glede na spol, socialno-ekonomski status, veroizpoved, narodno

pripadnost ter telesno ali duševno konstitucijo«. Kakovost socialne (oddelčne) klime in odnosov v oddelku je pomemben dejavnik tako učne uspešnosti učencev kot omogočanja učenčevega optimalnega razvoja.

Na prepričanju o pomembnosti kakovostnega življenja in dela v oddelku Resman utemeljuje pomembnost dela svetovalnega delavca z oddelkom in z vključevanjem t. i. »projekta oddelek«, kakor ga imenuje, v program dela svetovalnega delavca (Resman, 2007). Zavedati se moramo, da je za kakovostno življenje v oddelčni skupnosti potrebno načrtno prizadevanje vseh, ki se vključujejo v delo in življenje oddelčne skupnosti.

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; glej tudi Peklaj in Pečjak, 2015), ki zahteva specifično načrtno in trajno delo. Bečaj se sklicuje na štiri področja, pomembna za razvoj šolskega oddelka kot socialne skupnosti po Schmuck in Schmuck (1997 v Bečaj, 2001): članstvo, sodelovanje v skupnih dejavnostih, storilnostno področje in vzdrževanje skupine:

1. članstvo vključuje vprašanja o tem, katere dejavnosti uporabljamo, da se učenci bolje spoznajo, ali imajo možnost, da ustrezno izrazijo svoje bojazni in ideje; ali imajo posamezni učenci stike z večino sošolcev; ali so učenci občutljivi za specifične potrebe in lastnosti svojih sošolcev;
2. sodelovanje v skupnih aktivnostih: kakšne možnosti ima večina učencev, da čim bolj enakopravno sodeluje pri dejavnostih oddelka; ali imajo možnost, da občasno prevzamejo in izpeljejo vodstveno vlogo; ali je oddelek dovolj pozoren na nove ideje in spodbude; ali oddelek prepozna konflikte in se o njih iskreno pogovarja; ali skupina ustrezno prepozna in izkoristi spretnosti posameznika;
3. storilnostno področje: ali so individualne razlike dovoljene, upoštevane in spoštovane; ali so učenci motivirani za učenje; ali si je skupina sposobna postaviti tudi dolgoročne cilje; ali je posamezne težave mogoče jasno določiti in jih uspešno rešiti; ali konflikte razrešujejo tako, da ima skupnost od tega korist oz. se iz tega nekaj nauči;
4. vzdrževanje skupine: ali je oddelek navajen ovrednotiti svojo učinkovitost; ali je sposoben rešiti svoje težave; ali posamezniki v oddelku znajo ovrednotiti same sebe in si postaviti osebne cilje za napredovanje?

Vzdrževanje ustrezne klime v oddelku in načrtna skrb za razvoj oddelčne skupnosti predstavljata izziv za vse učitelje in druge strokovne delavce, ki delajo z oddelčno skupnostjo. V oddelčni skupnosti je treba nenehno skrbeti za graditev skupnosti

posameznikov, ki sčasoma in ob izvajanju različnih aktivnosti postajajo vse bolj povezani in soodvisni, v zavedanju pomembnosti medsebojnega sodelovanja.

Resman (2007, 129–130) zapiše, da v oddelčni skupnosti učenec doživlja, odkriva in dobiva tisto, česar ne bi nikoli mogel kot zgolj posameznik:

- oddelčna skupnost mu omogoča skupinske izkušnje, da bi postal bolj avtonomen pri oblikovanju svojega ravnanja in življenja nasploh (»oddelčna skupnost je dejavnik oblikovanja učenca kot človeka« (prav tam, 129));
- v skupnosti učenec dobiva podporo, priznanje, spodbudo, zaščito in to tudi sam daje drugim;
- uči se o sebi, drugi mu pomagajo, da se identificira in s tem oblikuje svojo samopodobo;
- v skupnosti črpa moč za spreminjanje sebe (»brez življenja v skupnosti učenec ne more postati, kar bi rad in kar bi lahko postal« (prav tam));
- v skupnosti lahko pokaže, kdo in kakšen je, katera so njegova močna področja in pomanjkljivosti;
- v tem okolju je mogoče posamezniku pomagati, da spremeni neustrezne oblike vedenja in razvije nove, sprejemljivejše socialne navade.

V oddelčni skupnosti se učenci učijo živeti v veliki medsebojni raznolikosti, v sprejemanju različnosti, prepoznavanju prednosti in šibkosti posameznikov, vključevanju vseh različnih učencev v skupnost kot celoto. Staničič in Resman (2020, 137) izpostavita, da je oddelčna skupnost tudi socialna skupnost, v kateri se uresničuje socialna integracija/inkluzija učencev s posebnimi potrebami, pa tudi učencev priseljencev.

Oddelčna skupnost pa ima tudi pomembno vlogo v zagotavljanju fizične in čustvene varnosti posameznika. Varnost predstavlja temelj oblikovanja oddelčne skupnosti, omogoča posameznikom, da so lahko to, kar so, in prevzemajo tveganje v procesu učenja, ki jih vodi k višjim oblikam razmišljanja in reševanju problemov (Allen, 2000 v Ritter idr., 2010). Tudi Hamre in Pianta (2007, 57) poudarjata, da oblikovanje močnih in podpornih medosebnih odnosov z učitelji pomaga učencem, da se počutijo varne in bolj gotove v šolskem okolju, poleg tega pa razvijajo občutek svoje kompetentnosti, oblikujejo bolj pozitivne odnose z vrstniki in dosežajo višje učne dosežke.

Kakovosten odnos med učiteljem in učenci je bistvenega pomena za pozitivno oddelčno klimo in vodi do boljših učnih dosežkov. Na osnovi raziskovanja obstoječega in zelenega razrednega okolja med učitelji in učenci (študenti) v srednji šoli in na univerzi sta npr. Fraser in Treagust (v Barr, 2016) ugotovila sedem med seboj povezanih dimenzij oddelčne klime:

1. personalizacija: učitelj zagotavlja možnosti za interakcijo med učenci in učitelji ter izraža skrb za učenčev dobro počutje;
2. vključenost: spodbujanje aktivnega sodelovanja učencev pri pouku in dejavnostih v oddelku;
3. povezanost učencev: poznavanje drug drugega, medvrstniška pomoč, prijateljska povezanost;
4. zadovoljstvo s poukom;
5. usmerjenost k nalogam: učne dejavnosti so jasne in dobro organizirane;
6. inovativnost: učitelj koristno uporabi posebne pristope, učne metode, aktivnosti ali naloge;
7. individualizacija: učenci se lahko odločajo glede na svoje sposobnosti in interese, upoštevanje raznolikosti.

Avtorja sta ugotovila, da je na splošno zadovoljstvo s poukom še posebej vplivalo pet dimenzij: personalizacija, vključenost, povezanost učencev, usmerjenost k nalogam in individualizacija (prav tam). Frisby in Martin (2010) poudarjata, da sposobnost razvijanja medosebnih odnosov, zasnovanih na usklajenosti, povezanosti in medsebojnem zaupanju, spodbuja kakovostne odnose med učitelji in učenci ter med učenci samimi ter tako prispeva k pozitivni oddelčni klimi.

Poleg odnosa med učiteljem in učenci pa je bistvenega pomena tudi vzpostavljanje pozitivne povezanosti med učenci v oddelku, njihovo sodelovanje pri doseganju ciljev in podpora drug drugemu (glej npr. Hattie, 2009; Hirschy in Wilson, 2002; Johnson, 2009; Sidelinger in Booth-Butterfield, 2010). Kombinacija podpore učitelja in vrstnikov se pri učencih odraža v povečani prisotnosti v šoli, daljšem času, ki ga namenijo učenju, večjem zadovoljstvu s šolo in intenzivnejši učni vključenosti, kar vse vodi k boljšim učnim dosežkom (Rosenfeld idr., 2000) ne glede na velikost oddelka (Sidelinger in Booth-Butterfield, 2010).

Tudi številne druge raziskave dokazujejo, da kakovostni odnosi med učitelji in učenci, ustrezna oddelčna klima, spoštovanje, upoštevanje čustev, zaupanje med učitelji in učenci ter ustrezna podpora učiteljev prispevajo k boljšim učnim rezultatom (Hamre in Pianta, 2001; La Paro in Pianta, 2003 v Jennings in Greenberg, 2009; Pianta idr., 2003; Pianta, 2006).

Učinkovito vodenje oddelka, poleg odnosov med učiteljem in učenci ter ustreznega učenja socialnih in emocionalnih spretnosti, Jennings in Greenberg (2009) izpostavljata kot pogoj za ustrezno oblikovanje klime v oddelku ter učenčevih socialnih, čustvenih in učnih dosežkov. Brez pozitivne in podperne oddelčne klime, ki omogoča in spodbuja učenje, ni realno pričakovati visokih učnih dosežkov, učenčeve

pripadnosti šoli in akademske vključenosti. Različne študije so pokazale, da je učenčevo zaznavanje učiteljevega vodenja oddelka povezano z motivacijo, socialnimi procesi in dosežki (Bong, 2005; Furrer in Skinner, 2003; Huges idr., 2008; Lau in Nie, 2008; Patrick idr., 2007; Turner idr., 2002; Urdan, 2004; Wentzel, 1998).

Uporaba ustreznih spretnosti vodenja oddelka spodbuja prosocialno in sodelovalno vedenje skozi vzpostavljanje podpornih odnosov in skupnosti, asertivno postavljanje meja in vodenje, ter spodbuja predvsem k uporabi preventivnih strategij namesto strategij za nadzorovanje motečega vedenja.

Podobno ugotavljajo tudi Marchant idr. (2001): učiteljev interes in podpora učencem, učiteljevo postavljanje pravil in konsistentna uporaba disciplinskih strategij pozitivno vplivajo na učenčevo zunanjo in notranjo učno motivacijo ter učenčevo zaznavo lastne učne kompetentnosti. V raziskavi se je pokazalo, da učiteljeve kompetence v oddelku ne vplivajo na učno uspešnost neposredno, ampak posredno prek spodbujanja pozitivne naravnosti učencev do učenja in posredovanja takšnih povratnih informacij učencem, ki bodo pri njih utrjevale zaznano zmožnost, da se lahko uspešno učijo.

Wubbels idr. (1991) so ugotovili, da zlasti učiteljevo dobro vodenje oddelka, pripravljenost pomagati učencem pri učnih aktivnostih, sodelovalen in empatičen odnos z učenci ter postavljanje pravil v razredu prispevajo k boljšim učnim dosežkom učencev. Motivacijski in socialno čustveni vidik učenja (oddelčno vzdušje, pripravljenost na medsebojno sodelovanje, zadovoljstvo s poukom) pa je napovedovala tudi dimenzija dopuščanja samostojnosti učencem.

Številni avtorji (Hattie, 2009; Martin idr., 2000; Marzano, 2003; Tartwijk idr., 1998; Wentzel, 2002; Wubbels idr., 1991) poudarjajo pomembnost ustreznega vodenja oddelka kot ključnega elementa oz. dejavnika pri zagotavljanju kakovostnega izobraževalnega dela, vključno z doseganjem vzgojno-izobraževalnih ciljev učenčeve socializacije ter celostnega oblikovanja vsakega posameznika in njegovega značaja, osebnosti.

Vidimo, da je vodenje oddelka pri vzgojno-izobraževalnem delu neposredno povezano z dinamiko in klimo oddelčne skupnosti. Skozi proces poučevanja in vzganjanja učitelj vzpostavlja interakcijo z učenci, s katero oblikuje tudi določeno oddelčno klimo, vzpostavlja možnosti sodelovanja učencev in njihove participacije. Vodenje oddelka ne more biti nikoli osredotočeno samo na zagotavljanje ustreznih disciplinskih pogojev za učenje in poučevanje, ampak je pomembno povezano z učiteljevim načrtovanjem učnih aktivnosti učencev, sodelovanjem med njimi, učenjem drug od drugega ter zagotavljanjem ustrezne, konstruktivne in spodbudne

povratne informacije posameznikom in učnim skupinam v procesu doseganja učnih ciljev. Pri tem imajo pomembno vlogo učiteljeva jasno izražena pričakovanja glede učnih dosežkov učencev ter upoštevanje individualnih značilnosti učencev (Wentzel, 2002). Zato učitelji potrebujejo ustrezne spretnosti, posebno pri soočanju z veliko raznolikostjo učencev v razredu, od učencev s posebnimi potrebami do nadarjenih učencev. Učitelji morajo imeti razvite ustrezne strategije za delo glede na značilnosti skupine oz. razreda: starejši in mlajši učenci (Emmer in Gerwels, 2006), inkluzivni razredi (Soodak in McCarthy, 2006), vzpostavljanje odnosa učitelj – učenec in odnosov med učenci (Pianta, 2006), odnosi med učenčevimi pravicami in učiteljevo avtoriteto (Schimmel, 2006).

Učenci v oddelčni skupnosti preživijo skupaj veliko časa, zato se je dobro vprašati, katere značilnosti učiteljevega delovanja spodbujajo sodelovalno klimo, spoštovanje med osebami ter omogočajo učiteljem in učencem, da sooblikujejo in aktivno participirajo v vzgojno-izobraževalnem procesu. Pomembno se je zavedati možnosti, s katerimi učitelj ohranja pozornost učencev med poukom, kako jasno oblikuje pravila za sodelovanje in individualne dolžnosti, kako rešujejo medsebojne probleme, ki nastajajo, do kolikšne mere učitelj spodbuja učence k izražanju mnenj in predlogov, kako učitelj oblikuje splošno klimo v oddelku: ali gre za sodelovalno klimo, kjer učenci podpirajo drug drugega pri doseganju zastavljenih ciljev ali pa gre za kulturo tekmovanja, pri kateri prevladujejo individualni cilji in dosežki. Pomembno je oblikovati tako oddelčno klimo, ki bo okrepila odgovornost učencev (pa tudi učiteljev in staršev) drug do drugega znotraj oddelka.

3.3 Vloga razrednika – med pričakovanji in realnostjo

Razredniki so tisti strokovni delavci, ki nosijo eno temeljnih odgovornosti za življenje oddelčne skupnosti in učenje/razvoj posameznika. Njihovo delo je zahtevno in dinamično v stalnem presojanju obstoječe situacije v oddelku in ustreznem odzivanju na potrebe, vprašanja, izzive življenja in dela oddelčne skupnosti kot skupnosti raznolikih posameznikov, ki skupaj dosegajo zastavljene vzgojno-izobraževalne cilje.

Oddelčno skupnost poleg razrednika sooblikuje tudi vsak strokovni delavec, ki vstopa vanjo, dela z učenci kot posamezniki in s celotno skupino. Na svoj način vsakdo prispeva k doseganju zastavljenih ciljev in sooblikuje oddelčno klimo, v kateri poteka proces vzgoje in izobraževanja. Kljub temu pomembno odgovornost za delo in življenje oddelčne skupnosti pripisujemo razredniku, na katerega se lahko učenec obrne, »ko gre za vprašanje njegovega počutja in vsakdanjega življenja

v razredu in šoli«, kakor je zapisano v Programskih smernicah za delo oddelčnega učiteljskega zbora ... (2005, 6).

Vsak razrednik je običajno tudi učitelj določenega učnega predmeta, zato se z nekaterimi nalogami oblikovanja oddelčne skupnosti sooča že med poukom, posebno pozornost življenju oddelčne skupnosti pa namenja v času ur oddelčne skupnosti in pri drugih dejavnostih, kjer razrednik še posebej sodeluje z učenci.

Pri uresničevanju svoje vloge in nalog se razredniki soočajo z veliko raznolikostjo pričakovanj in pogledov različnih subjektov na njihovo delo in vlogo oz. na odgovornosti, ki jih prevzemajo (glej npr. Kalin, 2001; Pušnik idr., 2000). Soočajo se s številnimi izzivi, vprašanji in problemskimi situacijami, v katerih potrebujejo na eni strani podporo, usmeritev ali pomoč, na drugi strani pa predvsem sogovornika in sodelavca, s pomočjo katerega se bodo s temi vprašanji in izzivi bolj učinkovito soočali in jih razreševali. V tej vlogi vidimo predvsem šolske svetovalne delavce, pa tudi kolege in vodstvo šole, ki lahko predstavlja pomemben dejavnik podpore razrednikom na poti pridobivanja ustreznega znanja ter razvoja spretnosti ravnanja, presojanja ključnih vzgojno-izobraževalnih situacij v oddelčni skupnosti in omogočanja ustreznega izobraževanja za bolj kakovostno opravljanje dela razrednika.

Razrednik prevzema številne pedagoške, organizacijske in administrativne naloge (Malič, 1988). Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora ... (2005) navajajo bolj specifične naloge, vezane na posamezne vidike, ki označujejo razrednikovo odgovornost na področju povezovanja, vzgojnega delovanja, animiranja učencev, načrtovanja, informiranja, administrativnega dela in posredovanja v različnih problemskih situacijah; vsaka od njih pa zahteva specifično usposobljenost in izkušnost, ki pomaga pri uspešnem delu tako z učenci kot njihovimi starši, kolegi in vodstvom šole.

Razrednik prevzema odgovornost za delo in življenje oddelčne skupnosti, za načrtovanje dela z oddelčno skupnostjo in uresničevanje tega programa skozi celotno šolsko leto. Pri tem pa sodeluje tudi z vsemi ostalimi člani oddelčnega učiteljskega zbora in s svetovalnimi delavci oz. z vsemi, ki vstopajo v oddelčno skupnost in delajo z učenci.

V Programskih smernicah za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti (2005, 9–12) so aktivnosti oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti usmerjene na področja: razvijanje kulture in klime, ki omogoča kakovostno sožitje vseh posameznikov v oddelčni skupnosti in učinkovito delovanje oddelčne skupnosti kot celote; ustvarjanje optimalnih pogojev in spodbujanje osebnostnega razvoja posameznika; razvoj preventivnih dejavnosti s poudarkom na prizadevanju

za zdravo življenje; poklicna vzgoja; spodbujanje učne učinkovitosti posameznikov in oddelka kot celote; obravnavanje ter razreševanje aktualnih problemov posameznika in oddelka ter sodelovanje pri načrtovanju dela in življenja v šoli.

Pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti na posameznih področjih razrednik sodeluje z drugimi strokovnimi delavci na šoli – še posebno vlogo ima pri tem sodelovanju šolski svetovalni delavec. Pomembno je, da pri svojem prizadevanju izhaja iz temeljnih načel delovanja, kot so načelo celostnega pristopa, aktualnosti, strokovnosti in strokovnega izpopolnjevanja, avtonomije, razvojne usmerjenosti, kakovostne organizacije dela; povezovanja, strokovnega sodelovanja in interdisciplinarnosti ter evalvacije kakovosti življenja v oddelčni skupnosti (glej Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti, 2005, 5–6).

Razrednik je nosilec načrtovanja letnega načrta dela oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti, ki naj bi ga pripravil skupaj z učenci, oddelčnim učiteljskim zborom in po potrebi tudi v sodelovanju z drugimi strokovnimi delavci. Med njimi je zagotovo pomemben sogovornik razredniku prav šolski svetovalni delavec. Načrtovanje naj bi namreč temeljilo na sistematični analizi stanja in potreb oddelčne skupnosti ter temu ustreznem načrtovanju namenov in ciljev dela v posameznem šolskem letu. Na tej osnovi razrednik s sodelavci oblikuje konkretni program dela z delitvijo odgovornosti med vse deležnike. Program dela vključuje tudi sodelovanje s starši in drugimi učitelji, kar odpira celo vrsto odgovornosti in organizacijskih dolžnosti razrednika. Pomembno področje za vzdrževanje kakovostnega dela pa je tudi skrb za lasten profesionalni razvoj razrednika.

3.4 Kompetence razrednika – priložnost za profesionalni razvoj

Kakovostno učiteljevo vodenje oddelka mora spodbujati tako učenčeve kognitivne procese kot razvoj njegove motivacije, čustvenih in socialnih procesov. Za doseganje ciljev optimalnega razvoja vsakega posameznega učenca in oddelčne skupnosti kot celote je pomembna učiteljeva ustrezna usposobljenost. Enako velja za razrednikovo delo. »Narava razrednikovega dela vključuje posebna znanja in spretnosti, stališča, vrednote in prepričanja, zato naj ima vsak učitelj možnost usposabljanja za delo razrednika,« izpostavljajo Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora ... (2005, 15). Navajajo deset temeljnih kompetenc razrednika (prav tam), med drugim zavedanje svoje odgovornosti za vzgojno-izobraževalno delo, ki vključuje aktivno skrb za osebni in socialni razvoj učencev, poznavanje osnov osebne dinamike in razvojnih značilnosti učencev, analiziranje dogajanja v oddelčni skupnosti z namenom ugotavljanja potreb

oddelka in posameznikov, ki postaja izhodišče za načrtovanje dela v oddelčni skupnosti, zmožnost prilagajanja letnega načrta aktualnim potrebam ob vzpostavljanju pogojev za sodelovanje, sooblikovanje skupnosti in dialog. Posebej je izpostavljena kompetenca načrtovanja in izvajanja ur oddelčne skupnosti, oblikovanje sistema pravil in soustvarjanje ustrezne oddelčne klime. Pomembno je tudi soustvarjanje kakovostnih odnosov med učenci, starši in kolegi, učinkovito vodenje oddelčnega učiteljskega zbora. Nenazadnje naj razrednik upošteva individualne razlike med učenci, njihovo socialno in kulturno okolje, iz katerega izhajajo, in življenjske stiske ter ustrezno presoja in razume vpliv teh dejavnikov na učenje in vedenje učencev. Hkrati razrednik prepoznava in se odziva na posebne potrebe učencev in evalvira svoje delo.

Razredništvo predstavlja zelo zahtevno strokovno delo. Vodenje oddelčne skupnosti, da bo to res sodelovalna, integrirana in inkluzivna skupnost, je zahtevno in odgovorno strokovno delo, poudarjata tudi Staničič in Resman (2020, 144) ter navajata, da razrednik potrebuje znanje s področja organizacije timskega dela, sodelovanja s kolegi in starši, motiviranja učencev za učenje in sodelovanje ter reševanja sporov med učenci in med učitelji in učenci. Poleg tega izpostavita tudi etično ravnanje v odnosu do učencev, staršev in kolegov ter spretnosti za mentorsko podporo mladim učiteljem.

Jennings in Greenberg (2009) poudarjata učiteljeve socialno-emocionalne kompetence, ki mu omogočajo, da vzpostavlja oddelčno klimo s pomočjo razvoja podpornih in spodbudnih odnosov z učenci, oblikovanjem učnih ur, ki temeljijo na učenčevih močnih področjih in sposobnostih, vzpostavljanju in vpeljevanju pravil vedenja, ki spodbujajo notranjo motivacijo, vodijo učence skozi različne konfliktne situacije, spodbujanjem sodelovanja med učenci in zgleda za učence glede spoštljive in ustrezne komunikacije in izražanja prosocialnega vedenja. Učiteljeve socialno-emocionalne kompetence predstavljajo pomemben dejavnik za razvoj podpornih medosebnih odnosov med učitelji in učenci, izkazujejo bolj učinkovito vodenje oddelka (bolj proaktivni učitelji učinkovito izražajo svojo čustveno in besedno podporo za spodbujanje entuziazma in veselja do učenja ter vodenje in uravnavanje vedenja učencev).

Iz preteklih raziskav (npr. Kalin, 2001; Pušnik idr., 2000) je znano, da razredniki najpogosteje navajajo, da potrebujejo pomoč svetovalne službe pri reševanju vzgojne in učne problematike oddelka (vedenjska problematika, disciplina v razredu, učna problematika, učne težave učencev, motiviranje učencev, delo z nadarjenimi učenci in z učenci s posebnimi potrebami; različne vzgojne, čustvene in socialno-ekonomske stiske učencev ipd.).

Staničić in Resman (2020, 144) se v svoji monografiji sprašujeta, ali je čas, da se razredništvo kot pomembna pedagoška funkcija profesionalizira, ali obstaja dovolj strokovnih, teoretičnih in praktičnih razlogov in potreb, da bi se učitelji za razredništvo posebej usposabljali in ali morejo prosvetne oblasti sprejeti ustrezno odločitev, ki bi pedagoške delavce obvezovala k ustreznemu usposabljanju za uspešno razredniško delo, tudi z uvajanjem ustreznih licenc za to delo (prav tam). Predvidevamo, da se to ne bo zgodilo v bližnji prihodnosti, zato je še kako pomembno, da razredniki pridobivajo ustrezno znanje za svoje delovanje v sodelovanju s kolegi, medsebojni izmenjavi izkušenj in dobrih praks, v diskusijskih in supervizijskih skupinah (glej npr. Ažman, 2008) ter v bližnjem sodelovanju s šolsko svetovalno službo.

3.5 Sodelovanje svetovalnega delavca z razrednikom in oddelčno skupnostjo

Pri načrtovanju dela in življenja oddelka je šolski svetovalni delavec lahko dragocen sogovornik in vir podpore razrednikom. Pogosto je razrednikom sogovornik pri opravljanju njihovih obveznosti. Na drugi strani pa lahko razrednik in svetovalni delavec tudi skupaj rešujeta nastalo situacijo in iščeta najbolj optimalne rešitve tako pri delu s posameznimi učenci in oddelčno skupnostjo kot celoto kot pri sodelovanju s starši in drugimi deležniki. Razrednikom bo dragocena pomoč tako v fazi analiziranja začetnega stanja v oddelčni skupnosti kot pri načrtovanju ustreznih rešitev, uvajanju določenih sprememb ter pri evalvaciji dela oz. rezultatov.

Razrednik je prvi načrtovalec in uresničevalec programa dela z oddelkom. Na tem izhodišču se oblikuje tudi njegovo sodelovanje s šolsko svetovalno službo, kjer je temeljnega pomena medsebojno zaupanje.

Sodobna strategija svetovalnega dela preusmerja pozornost »od individualne k bolj sistemski naravnosti, od ukvarjanja s predvsem individualnimi težavami posameznih učencev ter od kurativnega dela k proaktivni in preventivni orientaciji,« zapiše Resman (2007, 124; glej tudi Resman, 2008). Pomembno je imeti pred očmi, da je pomemben del svetovalnega dela namenjen vsem učencem in da naj se od zgolj kurativnega dela preusmerja v »proaktivno, preventivno in razvojno delo« (Resman, 2007, 125). Iz te perspektive je prav sodelovanje svetovalnih delavcev z razredniki v veliki meri lahko razvojno in preventivno zasnovano, pri čemer si oba delita strokovno znanje, medsebojno podporo in zaupanje, vire za kakovostno delo ter poiščeta tudi čas in druge vire za kakovostno strokovno sodelovanje (o možnostih in težavah medsebojnega sodelovanja med razredniki in svetovalnimi delavci glej podrobneje v Kalin, 2019).

Naj na tem mestu izpostavimo samo značilnosti profesionalne skupnosti, učeče se skupnosti, za katero naj bi si v šolah prizadevali in ki zagotavlja primerne pogoje za podporo zaposlenim v učenju drug od drugega in v soustvarjanju prostorov medsebojne podpore, učenja, delitve izkušenj, preizkušanja novega, uvajanja sprememb ipd. Kruse idr. (1995) navajajo kot temeljne značilnosti profesionalne skupnosti: reflektivni dialog, skupno osredotočenost na učenje učencev, delitev izkušenj, sodelovanje ter skupne vrednote in norme. Reflektivni dialog označuje pogovore, v katerih reflektiramo načine poučevanja in učne dosežke ter spodbujamo učitelje za pogovor o njihovi praksi poučevanja, sodelovanja in možnosti izboljšanja. Namen vseh dejavnosti v profesionalni skupnosti je rast in razvoj vseh učencev. Povezovanje med učitelji spodbuja učitelje k delitvi zamisli, učenju drug od drugega, medsebojni kolegialni pomoči – tudi s pomočjo medsebojnih hospitacij. Ob tem so pomembne tudi skupne vrednote, ki zagotavljajo, da so člani profesionalne skupnosti usklajeni glede poslanstva šole, vrednot in norm, ki oblikujejo njihovo profesionalno delovanje.

Za doseganje teh značilnosti je treba zagotoviti nekatere strukturne pogoje znotraj ustanove, kot so čas za pogovor, fizična bližina (ki v večji meri zagotavlja priložnosti za medsebojne pogovore in delitev izkušenj), načrtovanje dejavnosti v medsebojnem sodelovanju, opolnomočenje učitelja in zagotavljanje šolske avtonomije ter vzpostavljene načine komuniciranja znotraj ustanove. Poleg tega avtorji navajajo še človeške in socialne vire, ki zagotavljajo doseganje učeče se skupnosti (npr. zaupanje in spoštovanje vseh sposobnosti članov ter proces socializacije posameznika v kulturo določene šole).

Tabela 1: *Oblikovanje profesionalne skupnosti (Kruse, Louis in Bryk, 1995)*

	Dimenzije profesionalne skupnosti
Značilnosti	Reflektivni dialog Skupna osredotočenost na učenje učencev Delitev izkušenj Sodelovanje Deljene vrednote in norme
Strukturni pogoji	Čas za srečevanje in pogovor Fizična bližina Medsebojna soodvisnost v vlogah poučevanja Opolnomočenje učitelja/šolska avtonomija Komunikacijske strukture
Človeški/socialni viri	Odprtost za izboljšave Zaupanje in spoštovanje Podporno vodenje Socializacija Priložnosti in spretnosti za učenje

Bolam idr. (2005) poudarjajo, da učinkovito učečo se skupnost poleg navedenega označuje še odprtost za podporo od zunaj ter sodelovanje v različnih mrežah in partnerstvih (glej tudi Gregorčič Mrvar idr., 2016).

Oblikovanje profesionalne skupnosti je odgovornost vseh zaposlenih, še posebno pa je njeno spodbujanje odgovornost ravnatelja. Pomembno vlogo pa vidimo tudi v svetovalni službi, ki lahko s svojo dejavnostjo med učitelji (pa tudi razredniki samimi) spodbuja refleksijo njihovega dela ter omogoča konkretne situacije sodelovanja, povezovanja in skupnega dela. Na nek poseben način je tudi vsaka oddelčna skupnost lahko prostor, ki omogoča refleksijo, delitev izkušenj, skupno prizadevanje, sodelovanje – na ta način postaja učeča se skupnost. »Demokratičnost, dialoškost, empatija in participacija so lepilo skupnosti,« zapiše Resman (2007, 130), še prej pa navede temelje, na katerih se ta skupnost gradi: skupna srečanja oddelčne skupnosti, skupni cilji (vizija), običaji, skupni rituali in »skupni jezik« (prav tam). Vse to prepoznavamo tudi kot pomembne temelje za oblikovanje profesionalne skupnosti učiteljev/razrednikov.

Svetovalni delavci vstopajo v oddelčno skupnost posredno prek sodelovanja z razredniki ter neposredno ob individualnem delu z učenci in celotno oddelčno skupnostjo. Skrb za graditev oddelčne skupnosti je deljena odgovornost tako pedagoških delavcev kot učencev. Resman (2007, 138) opozarja, da učitelji »odgovornosti za delo v oddelkih in oblikovanje oddelčne skupnosti ne morejo prenašati na svetovalnega delavca«, čeprav razredniki morda menijo, da imajo svetovalni delavci več teoretičnega pedagoškega znanja in praktičnih spretnosti za delo s skupino. Razrednik/učitelj je tisti, ki pozna oddelek, dogajanje v oddelku in učence veliko bolje kot kdorkoli drug: »on pozna učence na tisti način, kot jih svetovalni delavec ne bo mogel nikoli spoznati, ker ne dela z učenci vsak dan pri pouku, tako kot dela učitelj« (prav tam). V medsebojnem pogovoru bosta razrednik in svetovalni delavec analizirala stanje v oddelčni skupnosti, načrtovala program dela, odkrivala poti in možnosti za kakovostno delo v oddelku ter skupaj reševala nastale težave oz. načrtovala dejavnosti za razvoj posameznikov in skupnosti v celoti. Kot pomemben dejavnik učenčevega celostnega razvoja pa predstavlja oddelčna skupnost tudi področje delovanja svetovalne službe, še posebno šolskega pedagoga. Staničič in Resman (2020) vidita to dejavnost kot tisto, ki pomembno oblikuje profesionalno identiteto šolskega pedagoga, za kar potrebujejo pedagogi tudi ustrezno znanje in usposobljenost. Prof. Resman to področje pedagogovega dela poimenuje »projekt oddelek« in mu namenja veliko svoje strokovne pozornosti (glej npr. Resman, 2007; Staničič in Resman, 2020).

3.6 Izzivi epidemije covid-19 za razrednike in oddelčno skupnost

Soočanje z epidemijo covid-19 je bistveno poseglo tudi na področje delovanja oddelčne skupnosti in razrednikov. Zaprtje šol in izobraževanje na daljavo je ohromilo socialne stike, vodilo v fizično izolacijo, spremenilo strukturo delovanja in komunikacije med učenci ter med učenci in učitelji/razredniki. Izobraževanje na daljavo je temeljito spremenilo tudi socialno klimo v oddelkih, učenci so pogosto navajali, da so pogrešali stik s svojimi sošolci (Rupnik Vec idr., 2020). Učenci so izgubili rutino v procesu učenja, soočali so se z upadom motivacije za učenje, za mnoge je zaprtje šol pomenilo tudi izgubo dostopa do številnih možnosti in priložnosti, ki jih ponuja šola: neposredna učiteljeva in tutorska pomoč, dodatna strokovna pomoč, ustrezna in pravočasna povratna informacija, dostop do izobraževalnih virov, zagotavljanje toplega obroka hrane. Poseben izziv je bilo za razrednike vzpostavljanje stika z učenci in oddelčno skupnostjo, čeprav so se pogostokrat zavedali še večje pomembnosti za načrtno delo, srečevanje v oddelčni skupnosti, pa četudi samo prek spletnih aplikacij. Izobraževanje na daljavo je opozorilo na pomen »osebnih stikov, povezovanja in sodelovanja« (Gregorčič Mrvar idr., 2021, 153).

Že navedene dimenzije oddelčne klime (glej Fraser in Treagust v Barr, 2016) so pogostokrat predstavljale številna vprašanja: kako zagotoviti interakcijo med učenci in učitelji, kako pokazati skrb za učenčevo dobro počutje, kako zares upoštevati vsakega posameznika v njegovi specifični družinski situaciji, kako spodbuditi aktivno sodelovanje učencev pri pouku in drugih dejavnostih, kako vzpostaviti povezanost med učenci in individualni pristop. Poseben izziv za razrednike je bilo uvažanje novosti, razmišljanje o posodobitvah, učenje novih poti in načinov, ki bodo omogočili in podprli učenje in razvoj posameznikov, še posebno tistih iz ranljivih skupin in s posebnimi potrebami. Posebno pozornost je bilo treba namenjati vprašanjem, kako zmanjševati osebne, čustvene, socialne in materialne stiske učencev.

Učenci so sicer poročali, da so jim bili razredniki v podporo in da so v glavnem imeli z njimi stalni stik (Rupnik Vec idr., 2020). Pri izobraževanju na daljavo »razrednik prevzame vlogo povezovalnega člana, ki daje učencem oporo, jim prisluhne ter pomaga reševati težave in stiske« (prav tam, 206). Vprašanje pa je, v kolikšni meri in kako so to razredniki uspeli uresničiti, kar bi zahtevalo bolj poglobljeno empirično raziskavo.

Ponovno se je izkazalo, kako pomembno je sodelovanje znotraj in zunaj šolske skupnosti. Raziskava o soočanju svetovalnih delavk in delavcev v vzgojno-izobraževalnih ustanovah z epidemijo covid-19 (Gregorčič Mrvar idr., 2021) je npr. pokazala,

da je bila velika večina svetovalnih delavcev zadovoljna s sodelovanjem z učitelji oz. vzgojitelji, ker so bili z njimi v stalnem stiku, medsebojno so si pomagali in skupno reševali težave; mnogi pa so se zavedali tudi umanjkanja osebnega stika in komunikacije v živo. Seveda pa sodelovanje ni bilo niti enako kakovostno niti enako pogosto z vsemi učitelji. Glede sodelovanja z učenci in dijaki so svetovalni delavci najpogosteje navajali veliko odzivnost nekaterih oz. neodzivnost in nedosegljivost drugih. Tudi v tem sodelovanju so poudarili pomen osebnega stika. Med učenci, ki so potrebovali največ pomoči, so svetovalni delavci navajali predvsem tiste, ki prihajajo iz ranljivih skupin, npr. priseljenci, družine z nižjim socialno-ekonomskim statusom ipd., ter učence in dijake s statusom posebnih potreb. Največ težav so navajali v povezavi z učnim delom, vodenjem in motivacijo pri učnem delu, ustreznostjo domačega okolja, IKT podpore in stisk, ki jih doživljajo učenci in njihovi starši (prav tam, 162). V času izvajanja izobraževanja na daljavo so učitelji v pretežnem deležu uporabljali frontalno delo in učno razlago ter spodbujali individualno učenje, kar se lahko odrazi v pomanjkanju komunikacije z drugimi učenci (Rupnik Vec idr., 2020). Krajnc idr. (2020, 91) navajajo, da so bili učitelji v času izobraževanja na daljavo bolj »usmerjeni na doseganje kognitivnih učnih ciljev ter da opora učencem v procesu socialnega in čustvenega učenja ni bila sistematična«. Brez vrstniške skupine in neposredne komunikacije med učenci je razvijanje socialnih in čustvenih spretnosti zelo oteženo (prav tam). Na tem področju bo zagotovo potrebno načrtno delo v prihodnje.

Pogosto so svetovalni delavci nudili podporo tudi učiteljem, predvsem glede izpeljave dela na daljavo in pri soočanju s stresom, ki ga to delo prinaša. Tudi svetovalni delavci sami pa so navajali, da potrebujejo podporo (Gregorčič Mrvar idr., 2021). Ravnatelji so poudarjali, da sta se v času epidemije med učitelji okrepili tovarištvo in sodelovanje; po mnenju številnih ravnateljev so učitelji tudi sodelovali tesneje kot prej in marsikateri kolektiv je postal t. i. učeča se skupnost (Kalin idr., 2021, 146).

V času po epidemiji lahko pričakujemo več stisk, ki izhajajo iz negotovosti, tesnobe, razdražljivosti, občutenja anksioznosti, težav v duševnem zdravju ipd. (glej Gregorčič Mrvar idr., 2021). Svetovalni delavci bodo še bolj obremenjeni z vprašanji in stiskami posameznikov in družin po koncu trenutne situacije, kjer bo pomembna njihova kurativna vloga ob hkratnem izvajanju preventivno-razvojnega dela. Pred novimi izzivi pri oblikovanju in vzdrževanju oddelčne skupnosti bodo tudi razredniki, ki bodo potrebovali pri tem delu ustrezno podporo in sogovornike.

Mednarodna komisija o prihodnosti izobraževanja je v dokumentu Izobraževanje v svetu po covidu-19 izpostavila devet pomembnih predlogov za javno

delovanje (International Commission on the Futures of Education, 2020). Med drugimi predlogi (npr. okrepanje izobraževanja kot skupno dobro, razširitev pravic vseh do izobrazbe, dostopnost znanja in informacij vsem, razvijanje kritičnega razmišljanja, poudarjanje globalne solidarnosti v soočanju z različnimi vrstami neenakosti, empatičnost in spoštovanje ipd.) izpostavlja, kako pomembno je prepoznati vrednost učiteljskega poklica in sodelovanja med učitelji v njihovem pomembnem inovativnem odzivu na krizo. Izpostavili so tudi, da je treba učence spodbujati v njihovem sodelovanju ter omogočiti njihovo participacijo, da postanejo soustvarjalci zelenih sprememb. Ob uvajanju različnih načinov šolanja je pomembno ohraniti tudi socialni prostor, ki ga omogočajo šole ter fizični prostor skupnega življenja, ki je specifičen in drugačen od drugih prostorov učenja. Šola je tudi kot fizični prostor nepogrešljiva.

Različni avtorji (glej npr. Jennings in Greenberg, 2009) poudarjajo tudi pomen razvoja socialno-čustvenih spretnosti učencev skozi načrtno delo v razredu in ob oblikovanju ustrezne podporne mreže raznolikih partnerjev. Gre za zagotavljanje celostnega razvoja posameznikov (fizičnega, duševnega, čustvenega, moralnega ...) in razvijanje nekaterih lastnosti, kot so samozaupanje v situacijah soočanja z ovirami, prilagodljivost ob prehodu na nove načine dela, vzpostavljanje novih rutin, socialne spretnosti, ki omogočajo zrelo in odgovorno odzivanje v različnih situacijah ipd. Od učiteljev to zahteva ustrezno prepoznavanje potreb med posamezniki in individualizirano ter fleksibilno delovanje na osnovi nenehne refleksije obstoječega stanja.

Podobno izpostavlja tudi Kiswarday (2013, 56) v praktičnih načelih vpeljevanja teorije rezilientnosti (ki jo dandanes prepoznavamo kot vse pomembnejšo in aktualnejšo) v vzgojno-izobraževalni kontekst: zagotavljanje varnega in sprejemajočega učnega in socialnega okolja; izgrajevanje pripadnosti; oblikovanje podpornih sovrstniških odnosov; ustvarjanje priložnosti za dejavno udeležbo pri pouku in v okviru drugih dejavnosti šole; visoka pričakovanja do vseh ter zagotavljanje možnosti za učenje vseh učencev, še posebej tistih, ki potrebujejo dodatno podporo in posebne oblike pomoči in prilagoditev. Poudarja, da je spodbujanje razvoja življenjske odpornosti in prožnosti otrok in mladostnikov najučinkovitejše, ko je posredovano z zgledom: »ko se prek učiteljeve izbire ravnanj načela udeležajo v neposrednih učnih in življenjskih situacijah« (prav tam). Menimo, da upoštevanje vseh teh vidikov predstavlja poseben izziv tudi za razrednike in šolske svetovalne delavce pri delu z oddelčno skupnostjo in posameznimi učenci.

3.7 Zaključek

Soočanje z epidemijo covid-19 je izpostavilo številne slabosti vzgojno-izobraževalnega sistema in njegovo ranljivost, kar se je posebno odrazilo tudi na področju delovanja oddelčne skupnosti in razrednikov. Poleg težav so se pokazale tudi nekatere pozitivne značilnosti: solidarnost, povečana pozornost za skupno dobro, delitev izkušenj in virov, ustvarjalnost številnih učiteljev, njihova predanost, vzpostavljeno sodelovanje med učitelji, učenci, njihovimi družinami in skupnostjo v sodelovalnem grajenju pomembnih učnih izkušenj. Številni so prepoznali pomembnost dela učiteljev, njihovo prizadevanje in različne vloge, ki jih opravlja šola v omogočanju blagostanja otrok in mladine ter v zagotavljanju zdravja in prehrane ob sočasnem pridobivanju znanja in razvijanju spretnosti, oblikovanju navad učencev (International Commission ..., 2020).

Vzgojno-izobraževalno delo v šolah vključuje tako prizadevanje za kakovostne učne dosežke kot za celostni osebnostni razvoj posameznika, posebno na področju socialno-čustvenega razvoja in oblikovanja vrednostnega sistema posameznika. V teh procesih ima izredno pomembno vlogo oddelčna skupnost kot skupnost učencev in učiteljev, ki sooblikujejo socialni prostor, ki omogoča učenje ter osebni, socialni in moralni razvoj (Ermenc in Mikulec, 2019). Pomembnost socialnih stikov tako na medosebni kot skupnostni ravni smo doživljali ob soočanju z epidemijo covid-19, ki je še izpostavila pomen povezanosti, skupnosti in kakovostnih medosebnih odnosov. Načrtno in sistematično delo pedagoških delavcev, posebno razrednikov in svetovalnih delavcev, ostaja tako pri »projektu oddelek« vedno znova aktualno in zelo pomembno.

Literatura

- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368–420.
- Ažman, T. (2008). Učinkovitost supervizijske pomoči šolskega pedagoga razrednikom. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 100–119.
- Barr, J. J. (2016). Developing a Positive Classroom Climate. *IDEA Paper*, # 61. https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/PaperIDEA_61.pdf
- Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, 52(1), 32–44.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. in Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. DFES.
- Bong, M. (2005). Within-grade changes in Korean girls' motivation and perceptions of the learning environment across domains and achievement levels. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 656–672.

- Emmer, E. T. in Gerwels, M. C. (2006). Classroom Management in Middle and High School Classrooms. V C. M. Evertson in C. S. Weinstein (ur.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* (407–437). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ermenc, K. S. in Mikulec, B. (ur.) (2019). *Building inclusive communities through education and learning*. Cambridge Scholars.
- Fan, W., Williams, C. M. in Corkin, D. M. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: the effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools*, 48(6), 632–647.
- Freiberg, H. J. (ur.) (2005). *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Falmer Press.
- Frisby, B. N. in Martin, M. M. (2010). Instructor–student and student–student rapport in the classroom. *Communication Education*, 59(2), 146–164.
- Furrer, C. in Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children’s academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162.
- Gregorčič Mrvar, P., Kalin, J., Mažgon, J., Muršak, J. in Šteh, B. (2016). *Skupnost in šola: vrata se odpirajo v obe smeri*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Šarić, M., Šteh, B. (2021). Soočanje svetovalnih delavk in delavcev v vzgojno-izobraževalnih ustanovah z epidemijo covid-19. *Sodobna pedagogika*, 72(posebna številka), 150–167.
- Hamre, B. K. in Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hamre, B. K. in Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in pre-school and early elementary classrooms. V R. Pianta, M. Cox in E. Snow (ur.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (49–84). Brookes.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hirschy, A. S. in Wilson, M. E. (2001). The sociology of the classroom and its influence on student learning. *Peabody Journal of Education*, 77(3), 85–100.
- Huges, J., N., Luo, W., Kwak, O. M. in Loyd, L. K. (2008). Teacher student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1–14.

- International Commission on the Futures of Education (2020). *Education in a post-COVID world. Nine ideas for public action*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717/PDF/373717eng.pdf.multi>
- Jennings, P. A. in Greenberg M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Johnson, D. I. (2009). Connected classroom climate: A validity study. *Communication Research Reports*, 26(2), 146–157.
- Kalin, J. (2001). Pogledi na razrednikovo delo in vloge razrednika. *Sodobna pedagogika*, 52(1), 8–31.
- Kalin, J. (2019). Vloga pedagoga pri sodelovanju z razredniki in oddelčno skupnostjo. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 70–86.
- Kalin, J., Skubic Ermenc, K. in Mažgon, J. (2021). Izzivi vodenja šole v času izrednih razmer. *Sodobna pedagogika*, 72(posebna številka), 130–149.
- Kiswarday, V. (2013). Analiza koncepta rezilientnosti v kontekstu vzgoje in izobraževanja. *Andragoška spoznanja*, 19(3), 46–64.
- Krajnc, Ž., Huskić, A., Kokol, Z., Kos, T. in Košir, K. (2020). Stališča, zaznana kompetentnost, zaznana opora in stres pri učiteljih in svetovalnih delavcih osnovnih in srednjih šol v začetnem obdobju pouka na daljavo zaradi epidemije covid-19. *Sodobna pedagogika*, 71(4), 76–92.
- Kruse, S. D., Louis, K. S. in Bryk, A. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. V K. S. Louis in S. D. Kruse (ur.), *Professionalism nad Community: Perspectives on Reforming Urban Schools* (23–42). Corwing Press.
- Lau, S. in Nie, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting students outcomes: A multilevel analysis of person-context interactions. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 15–19.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., in Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the School*, 38(6), 505–519.
- Malić, J. (1988). *Razrednik v osnovni šoli*. DZS.
- Martin, J., Sugarman, J. in McNamara, J. (2000). *Models of classroom management. Principles, practices and critical considerations*. Detselig Enterprises Ltd.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools. Translating Research in Action*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Patrick, H., Ryan, A. M. in Kaplan, A. (2007). Early Adolescents perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83–98.

- Pekljaj, C. in Pečjak, S. (2015). *Psibosocialni odnosi v razredu*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. V C. M. Evertson in C. S. Weinstein (ur.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* (685–709). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pianta, R. C., Hamre, B. in Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. V W. M. Reynolds in G. E. Miller (ur.), *Comprehensive handbook of psychology* (199–234). Wiley.
- Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti* (2005). MŠŠ. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Programske_smernice_za_delo_ouz_in_os.pdf
- Pušnik, M., Žarkovič Adlešič, B. in Bizjak, C. (2000). *Razrednik v osnovni in srednji šoli*. Zavod RS za šolstvo.
- Radovan, M. (2011). The relation between distance students' motivation, their use of learning strategies, and academic success. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 216–222.
- Resman, M. (1997). Oddelek, učitelj in svetovalni delavec. *Sodobna pedagogika*, 48(3/4), 121–135.
- Resman, M. (2007). Vzgojni koncept se uresničuje v oddelkih (Zakaj svetovalno pozornost usmeriti v oddelek). *Sodobna pedagogika*, 58(posebna številka), 122–139.
- Resman, M. (2008). Svetovalno delo v vrtcih in šolah. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 6–25.
- Ritter, C., Polnick, B., Fink, R., Oescher, J. (2010). Classroom learning communities in educational leadership: A comparison study of three delivery options. *Internet and Higher Education*, 13(1), 96–100.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M. in Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205–226.
- Rupnik Vec, T., Slivar, B., Zupanc Grom, R., Deutsch, T., Ivanuš Grmek, M., Mithans, M., Kregar, S., Holcar Brunauer, A., Preskar, S., Bevc, V., Logaj, V. in Musek Lešnik, K. (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji*. Zavod RS za šolstvo. [izobrazevanje_na_daljavo_covid19.pdf](http://www.zrss.si/izobrazevanje_na_daljavo_covid19.pdf) (zrss.si)

- Schimmel, D. (2006). Classroom Management, Discipline, and the Law: Clarifying Confusions About Students' Rights and Teachers' Authority. V C. M. Evertson in C. S. Weinstein (ur.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* (1005–1019). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- 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.
- Soodak, L. C. in McCarthy, M. R. (2006). Classroom Management in Inclusive Settings. V C. M. Evertson, in C. S. Weinstein (ur.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* (461–489). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Staničić, S. in Resman, M. (2020). *Pedagog u vrtiću, školi i domu*. Znamen.
- Stewart, E. B. (2007). School structural characteristics: student effort, peer associations and parental involvement: the influence of school- and individual-level factors on academic achievement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179–204. <http://eus.sagepub.com/content/40/02/179>
- Stransbery Beard, K., Hoy, W. K. in Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136–1144.
- Turner, J., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y. in Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 88–106.
- Urdu, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and Culture. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 251–264.
- Tartwijk, J. V., Brekelmans, M. in Wubbels, T. (1998). Students' perceptions of teacher interpersonal style: The front of the classroom as the teacher's stage. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 607–617.
- Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja – Projekt »Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja« (2008–2009). Agencija za raziskovanje RS. <https://www.termania.net/slovarji/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja/3474958/solska-kultura>
- Wentzel, K. R. (1998). Social support and adjustment in middle school, The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209.

- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301.
- Wubbels, T., Brekelmans, M. J. G. in Hooymayers, H. P. (1991). Interpersonal teacher behaviour in the classroom. V B. J. Fraser in H. Walberg (ur.), *Educational environments* (141–160). Pergamon Press.

4 Sodelovanje med šolskimi svetovalnimi delavci, ravnatelji in učitelji za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo: kaj smo se naučili v razmerah epidemije covid-19?

Petra Gregorčič Mrvar in Barbara Šteh

4.1 Uvod

Metod Resman, ki je med našimi najvidnejšimi znanstveniki na področju pedagogike, se teoretsko in empirično posveča predvsem konceptu šolskega svetovalnega dela. Resman poudarja zamisel o šolskem svetovalnem delu kot timskem delu, kar se kaže v tem, da njegovi razmisleki niso posvečeni samo šolskemu svetovalnemu delavcu in svetovalni službi, temveč poudarjajo pomen sinhronih in vzajemnih prispevkov delovanja vseh strokovnih delavcev v šoli, pa tudi staršev in drugih strokovnjakov (npr. Resman, 2004, 2005, 2018; Resman idr., 1999; Staničić in Resman, 2020). Tudi številne tuje raziskave (npr. Duslak in Geier, 2016; Edwards idr., 2014; McCarty idr., 2014) dokazujejo, da je močna povezanost med strokovnimi delavci v šoli ključna pri uresničevanju vizije, ciljev in kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela. To pomeni, da medsebojno sodelovanje presega le dobrobit za posameznega učenca in se ne osredotoča le na reševanje posameznega šolskega problema, pač pa je usmerjeno v učenje in razvoj vseh učencev ter šole kot celote (Resman, 2004, 2018; Staničić in Resman, 2020).

V prispevku bomo v teoretskih izhodiščih kratko predstavili položaj in vlogo posameznih strokovnih delavcev v šoli, čemur bo sledilo nekaj vidikov značilnosti njihovega medsebojnega sodelovanja. V drugem delu prispevka pa bomo izpostavili nekaj izsledkov raziskave, opravljene med svetovalnimi delavci v času epidemije covid-19 (Gregorčič Mrvar idr., 2021).

4.2 Položaj in naloge šolske svetovalne službe ter šolskega svetovalnega delavca v šoli

Koncepcijo šolske svetovalne službe, ki izhaja iz prenovljenih pogojev dela šol po sprejemu šolske zakonodaje v začetku 90. let prejšnjega stoletja, predstavlja monografija *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (Resman idr., 1999; prim. Medveš, 2012). Skupno delo več avtorjev je bilo temeljnega pomena za razvoj šolskega svetovalnega dela, v monografiji predstavljeni empirični rezultati in ugotovitve so bili pozneje podlaga za izdelavo vseh pomembnejših dokumentov

(zakonskih, smernic in priporočil) za delo šolskih svetovalnih služb v Sloveniji (Medveš, 2012). V Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996/2017) je tako v 67. členu opredeljeno, da v javni šoli deluje svetovalna služba, ki svetuje učencem, vajencem, dijakom, učiteljem in staršem; sodeluje z učitelji in vodstvom šole pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji razvoja šole ter opravljanju vzgojno-izobraževalnega dela. Programske smernice za delo svetovalne službe (Programske smernice ..., 1999a/2008a, 1999b/2008b) opredeljujejo, da se svetovalna služba vključuje v reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj v šolah prek treh osnovnih dejavnosti: dejavnosti pomoči, razvojnih in preventivnih dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije. Prek teh treh osnovnih vrst dejavnosti je svetovalni delavec med drugim sogovornik vsem udeležencem v šoli (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, vzgoje, klime in reda šole; telesnega, osebnega in socialnega razvoja; šolanja in poklicne orientacije ter na področju socialno-ekonomskih stisk (prav tam).

Svetovalni delavec je torej strokovni sodelavec, ki skupaj z drugimi strokovnimi delavci sooblikuje vsakdanje življenje v šoli (prav tam). Njegovo delovanje, ob neposrednem delu z učenci, zajema predvsem delo pri strokovnih nalogah vzgojno-izobraževalne ustanove kot celote, kjer se ukvarja z vidiki načrtovanja, izvajanja in evalviranja različnih konceptov dela, skupnih akcij, projektov ipd. Delo svetovalnega delavca na tej ravni se močno navezuje na sodelovanje z ravnatelji oz. vodstvom šole. Na drugi ravni pa se njegovo delo nanaša tudi na neposredno sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem procesu, zato je za svetovalnega delavca še posebej pomembno kakovostno sodelovanje z učitelji, ki jim daje strokovno podporo.

Iz tega je razvidno, kako pomembno je, da so svetovalna služba oz. svetovalni delavci vpeti v delovanje celotne vzgojno-izobraževalne ustanove in da je za njihovo uspešno delovanje treba razviti kakovostno sodelovanje tako z akterji znotraj vzgojno-izobraževalne skupnosti kot zunaj nje (prim. Gregorčič Mrvar idr., 2016; Kalin idr., 2009) ter sodelovalno kulturo v vzgojno-izobraževalni ustanovi (Fullan in Hargreaves, 2000).

Tudi v času epidemije covida-19 in izobraževanja na daljavo naj bi bila svetovalna služba ključni akter pri reševanju različnih situacij, ki so povezane z odnosi med odraslimi in otroki oz. mladostniki, z učenjem, vzgojnimi vprašanji ter dilemami učiteljev (Gregorčič Mrvar idr., 2021). Prav tako naj bi bila tisti del strokovne podpore ostalim strokovnim delavcem, staršem in otrokom oz. mladostnikom, ki lahko pomaga v tem času osmisлити in izboljšati bivanje, delo in učenje.

V nadaljevanju bomo na kratko orisali delo ravnateljev in učiteljev, ki so svetovalnim delavcem ključni partnerji pri njihovem opravljanju prej izpostavljenih osnovnih dejavnosti.

4.3 Položaj in naloge ravnatelja v šoli

Ravnatelj položaj in njegove 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 v Sloveniji bistveno več decidirano opredeljenih (formalnih, zapisanih) nalog, kar pomeni na eni strani večjo odgovornost do države, bistveno večja pa je tudi moralna odgovornost do učiteljev, učencev, staršev in lokalne skupnosti (prim. Greene in Stewart, 2016; McCarty idr., 2014; Resman, 2004, 2005, 2018; Staničič in Resman, 2020). Po slovenski zakonodaji ravnatelj v šoli skrbi tako za poslovodno (upravno), kakor tudi pedagoško vodenje šole (Zakon o organizaciji ..., 1996/2017, 49. člen). Poslovodno vodenje zajema financiranje, zaposlovanje, plačni sistem ter številne predpise in normative. Pri pedagoškem vodenju pa ravnatelj gradijo in utrjujejo odnose z zaposlenimi, jih motivirajo, skrbijo za kakovosten vzgojno-izobraževalni proces, ustvarjanje spodbudne šolske klime, sodelovanje s starši in skupnostjo ter sledijo 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 profesionalnega razvoja zaposlenih (Hopkins, 2000 v Dolgan, 2012). Mimo ravnatelja pa ne gredo niti spremembe v družbi, npr. socialno razslojevanje, povečevanje števila otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami in težavami v duševnem zdravju, povečevanje števila otrok priseljencev itd. (Edwards idr., 2014; Hertling, 2001; Resman, 2004), prav tako so soočeni z različnimi pričakovanji učiteljev, učencev, staršev, državnih in lokalnih oblasti ter lokalne skupnosti (McCarty idr., 2014; Resman, 2004), naloženo jim je veliko »papirnatih«, administrativnih obveznosti itd. (Resman, 2004).

Ravnateljji so se znašli v nezavidljivem položaju; resnično se srečujejo s kompleksnimi nalogami in situacijami (Resman, 2004; prim. Harris, 2008; Schleicher, 2015; Staničič in Resman, 2020). Vedno večji izziv za šole bo pridobiti, omogočiti razvoj in obdržati dobrega ravnatelja, ki bo z ustreznim (distribuiranim) vodenjem skrbel za učinkovitost in kakovost šole ter posameznih akterjev v njej. Kot kaže raziskava, opravljena v Sloveniji (Dolgan, 2012), pri ravnateljih osnovnih šol po večini prevladuje sodelovalni stil vodenja, pri katerem gre za spodbujanje razmišljanja pri zaposlenih, upoštevanje njihovega predhodnega znanja, njihovih mnenj in predlogov (prav tam).

Sodobno vodenje šole se premika k *sodelovalnemu in distribuiranemu* vodenju. Distribuirano vodenje v mednarodnem prostoru predstavlja enega najbolj učinkovitih pristopov k vodenju vzgojno-izobraževalnih zavodov v 21. stoletju (prim. Harris, 2003, 2008; Pont idr., 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, 2003). 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, 2003). Vloga formalnega vodje – ravnatelja – je skrb za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo prek povezovanja in usklajevanja posameznih vidikov dela in življenja v ustanovi (prim. Harris, 2003, 2008). Ravnatelj torej šole ne vodi prek strokovnih delavcev, pač pa skupaj z njimi (Resman, 2004, 2018; Staničič in Resman, 2020). Pri takem vodenju je pomembna participacija vseh zaposlenih pri načrtovanju ciljev, uresničevanju vizije in razvoju šole ter 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 boljše delati in se soočati z izzivi vsakdanje prakse. Na ta način se zvišuje motivacija učiteljev za delo, avtonomno in odgovorno odločanje, kar jim daje možnost za profesionalno in osebno rast. V tem kontekstu pomembno mesto v sodelovanju pri vodenju dobijo tudi šolski svetovalni delavci. Sodelovalno in distribuirano vodenje pa sta še bolj v ospredju v času dela na daljavo, ko se vodstvene funkcije porazdelijo med posameznike ali posamezne skupine (Harris, 2020).

4.4 Vloga in položaj učiteljev v šoli

Poglavitna naloga učitelja je skrb za kakovosten pouk in ustvarjanje učnih okoljih, ki omogočajo učencem celovite učne izkušnje in osebno pomembno učenje (Marentič Požarnik idr., 2019), ali kot bi rekel De Corte (2013), ki omogočajo konstruktivno, samouravnano, kontekstualno in sodelovalno učenje učencev. Za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo (ki se kaže v omogočanju učenčevega optimalnega razvoja, visokih učnih dosežkih učencev in kakovosti medosebnih odnosov) je med drugim bistvenega pomena ustvarjanje in vzdrževanje pozitivne oddelčne klime, kar dokazujejo številne raziskave (Dernowska, 2017; Mitchell in Bradshaw, 2013; Norton, 2008; Thapa idr., 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, kar je zanj vedno znova svojevrsten izziv. 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; Hirschy in Wilson, 2002; Johnson, 2009; Sidelinger in Booth-Butterfield, 2010).

Učitelji se pri svojem delu nenehno soočajo s številnimi izzivi na področju poučevanja: s soustvarjanjem že omenjene pozitivne oddelčne klime, sledenjem razvoju svojega predmetnega področja, z uvajanjem novih didaktičnih pristopov in informacijsko-komunikacijske tehnologije, upoštevanjem individualnih značilnosti učencev, ustreznim prilagajanjem pouka raznolikim učencem ipd. Kakovostno izvajanje pouka, aktiviranje učencev in uvajanje sodobnih pristopov predpostavlja učiteljeva pozitivna stališča do sprememb, pa tudi njegovo ustrezno znanje in 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 idr., 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. Odkrivanje in delo z nadarjenimi ..., 1999; Operacionalizacija koncepta ..., 2009; Učne težave v osnovni šoli ..., 2008). 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 in učenja vsakemu od njih, kar je izjemno zahtevna naloga.

4.5 Sodelovanje med šolskimi svetovalnimi delavci, ravnatelji in učitelji

Šolskim svetovalnim delavcem, ravnateljem in učiteljem je skupno, da si delijo odgovornost in skrb za optimalni razvoj in učenje vseh učencev v šoli, za njihov čim boljši učni uspeh in kakovostno delovanje šole kot celote, kar so tudi temeljni

razlogi za njihovo sodelovanje (prim. Duslak in Geier, 2016; Edwards idr., 2014; McCarty idr., 2014; Stone in Clark, 2001). Strokovni delavci morajo videti delo šole kot celote in delati tako, da se stvari v oddelkih ali na šoli spreminjajo v korist cele populacije učencev (Resman, 2004; Staničič in Resman, 2020).

Poleg prednosti in koristi, ki jih ima njihovo skupno razmišljanje in delo lahko za razvoj učencev in šole, kakovosten odnos in sodelovanje bogati tudi njih same in jim koristi; 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; Košir in Pečjak, 2004; Wingfield idr., 2010).

Sodelovanje, razprave in dogovori med svetovalnimi delavci, ravnatelji in učitelji presegajo parcialen pogled enega ali drugega (Resman, 2004, 2018; Staničič in Resman, 2020). Četudi se pogovori nanašajo na ozek problem ali posamičen primer, ga vedno vidijo, ocenjujejo in rešujejo s šolskega vidika (prav tam). Raziskovalci ugotavljajo, da močna, kakovostna povezava med šolskimi svetovalnimi delavci, ravnatelji in učitelji pomaga, da ravnatelji in učitelji bolje razumejo vlogo šolskega svetovalca, kar lahko vodi do večje usklajenosti delovnih načrtov/programov in vizije ter h kakovostnejšemu vzgojno-izobraževalnemu delu vseh vpletenih; posledica pa so višji dosežki učencev (Dahir idr., 2011 v Duslak in Geier, 2016; Edwards idr., 2014; Gregorčič Mrvar idr., 2020; Resman, 2004, 2018; Staničič in Resman, 2020).

Izsledki nekaterih dosedanjih raziskav o delovanju šolske svetovalne službe pri nas kažejo, 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. Obsežna raziskava o delu šolske svetovalne službe, ki je bila opravljena v prvem delu leta 2018 (Gregorčič Mrvar idr., 2020), pa je prav tako pokazala, da večina ravnateljev in učiteljev medsebojno sodelovanje s svetovalnimi delavci ocenjuje kot zelo dobro in dobro, medtem ko so sami svetovalni delavci v svojih ocenah malo bolj kritični. Tako je zanimivo, da ravnatelji vidijo v svetovalnem delavcu večjo oporo, kot jo vidijo svetovalni delavci v ravnatelju (prav tam). Hkrati pa velja izpostaviti, da so ravnatelji v odprtem vprašanju o medsebojnem sodelovanju večinoma ponovno izpostavili, da je sodelovanje dobro, da so svetovalni delavci sicer preobremenjeni in da bi bilo treba spremeniti normative, vendar je bistveno, da so si v oporo in skupaj rešujejo nastale težave, sprejemajo odločitve in smernice za nadaljnje delo, da je svetovalni delavec ravnatelju desna roka ali kot sta zapisala dva od njih: »Brez svetovalne službe si ne predstavljam delovanja

šole» in »Svetovalna služba je ravnatelju v veliko oporo in pomemben vezni člen za sodelovanje z vsemi ostalimi deležniki (starši, dijaki in učitelji)«.

Kar se tiče sodelovanja svetovalnih delavcev z učitelji, raziskava (Gregorčič Mrvar idr., 2020) kaže, da svetovalni delavci v primerjavi z učitelji v povprečju vidijo več ovir za vzpostavljanje in razvijanje kakovostnega medsebojnega sodelovanja, in sicer na področju pomanjkljivega védenja o delu in nalogah drug drugega, v obremenjenosti z delom na strani obeh, v različnosti pričakovanj glede medsebojnega sodelovanja ter različnosti strokovnih pogledov na delo v razredu in pri delu z učenci (prav tam). Pa vendar svetovalni delavci pomemben del svojih nalog izvajajo v sodelovanju z učitelji, tako pri izvajanju pomoči učencem kot pri podpori učiteljem pri vzgojno-izobraževalnem delu. Odgovori učiteljev v prej omenjeni raziskavi (prav tam) kažejo, da so zadovoljni z delom svetovalnih delavcev in da sodelovanja z njimi ne jemljejo kot znak za svojo neuspešnost in nekompetentnost. Pomembno je, da se vzpostavi varno okolje in odnos medsebojnega zaupanja, da lahko učitelji s svetovalnim delavcem brez občutka ogroženosti delijo svoje skrbi, težave in dileme, s katerimi se srečujejo pri delu v razredu ali s posameznimi učenci in starši (Kort-hagen, 2017; Rodgers, 2002). Ali kot se je lepo izrazil eden od učiteljev v odprtem vprašanju o medsebojnem sodelovanju: *»Svetovalno službo jemljem kot prostor, kjer se dijaki in zaposleni lahko iskreno pogovorimo, zaupamo težave, s katerimi se pri svojem delu srečujemo, smo slišani in kar je najbolj važno, da se pri tem počutimo varne, da naše zaupanje ne bo izdano«.* Učitelj se nadalje sprašuje, ali obstaja taka svetovalna služba, torej je ponekod še vedno izziv za svetovalne delavce in učitelje vzpostavljanje osnovnih pogojev za medsebojno sodelovanje.

Zadovoljstvo z dosedanjim sodelovanjem večine strokovnih delavcev nedvomno zagotavlja dobre temelje za nadaljnje sodelovanje z različnimi akterji znotraj vzgojno-izobraževalne ustanove, vendar so izsledki raziskave pokazali, da bi ga veljalo še razvijati v smeri partnerskega sodelovanja, kot ga npr. opredeljujejo Sheridan in sodelavci (2002), ko vpleteni 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. Situacija ob izbruhu epidemije covid-19, ko so bili neposredni stiki med otroki oz. mladostniki in strokovnimi delavci v vzgojno-izobraževalnih ustanovah pretrgani in preseljeni v virtualni prostor, je posebej opozorila na pomen osebnih stikov, povezovanja in sodelovanja ter postavila strokovne delavce na šolah pred nove izzive.

Vprašanja, ki se postavljajo, torej so: Kaj smo se o sodelovalni kulturi (še) naučili v času epidemije in izrednih razmer, ki smo jim bili priča v zadnjih dveh letih? Kaj je za sodelovalno kulturo pomenilo zaprtje šol in selitev skupnosti učencev, dijakov in

strokovnih delavcev šole v virtualni prostor? In ne nazadnje, kako lahko te izkušnje izboljšajo sodelovalno kulturo v šoli, ko bo epidemije konec?

4.6 Sodelovanje med šolskimi svetovalnimi delavci, ravnatelji in učitelji v času epidemije covid-19 oziroma v izrednih razmerah

Da bi dobili vpogled v situacijo in vidike sodelovanja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah med epidemijo covid-19, smo izvedli raziskavo med svetovalnimi delavci (Gregorčič Mrvar idr., 2021). Eden od namenov raziskave je bil preučiti tudi, kako so svetovalni delavci v času izobraževalnega in svetovalnega dela na daljavo stopali v stik z drugimi akterji v šoli in sodelovali z njimi ter kakšno podporo so pri tem zaznali s strani ravnateljev in učiteljev. V pričujočem prispevku bomo prikazali le del izsledkov raziskave, in sicer kako so svetovalni delavci ocenjevali *sodelovanje z ravnatelji in učitelji v času dela od doma*.

Raziskava je bila izvedena med svetovalnimi delavci šol, vrtcev in dijaških domov, in sicer prek spletnega anketnega vprašalnika 1ka v času od 13. do 23. aprila 2020, dober mesec dni po zaprtju vzgojno-izobraževalnih institucij (Gregorčič Mrvar idr., 2021). Svetovalne delavce smo k sodelovanju pri anketiranju povabili prek elektronske pošte, družbenih omrežij in društev, v katera so vključeni različni profili svetovalnih delavcev. Na povabilo se je odzvalo 316 svetovalnih delavk (96,3 %) in 12 svetovalnih delavcev (3,7 %), skupaj 328 anketirancev. Med njimi je bilo 59,6 % svetovalnih delavcev v osnovni šoli, 28,1 % svetovalnih delavcev v srednji šoli, 5,9 % svetovalnih delavcev v vrtcu in 3,7 % svetovalnih delavcev v dijaškem domu. Med anketiranci jih je 64,6 % navedlo, da je vzgojno-izobraževalna ustanova, v kateri delajo, v mestnem, in 35,4 %, da je v nemestnem okolju. Po poklicnem profilu je med njimi največ pedagogov (48 %), sledijo psihologi (28,3 %), socialni pedagogi (10 %), socialni delavci (7,2 %), specialni pedagogi (2,8 %) in trije inkluzivni pedagogi (0,9 %). Večina svetovalnih delavcev opravlja svetovalno delo (89,8 %), nekateri pa izvajajo tudi dodatno strokovno pomoč (49,2 %), poučujejo (13,9 %) in opravljajo drugo sistematizirano delo (24,1 %) (prav tam).

Situacija glede opravljanja dela, ki je bila posledica zaprtja vzgojno-izobraževalnih ustanov, je bila naslednja: 88,1 % anketiranih svetovalnih delavcev je delo opravljalo od doma, 5,9 % jih je (bilo) na čakanju, 5,9 % je dalo drug odgovor (npr. dopust) (prav tam).

Vprašalnik je vseboval 21 vprašanj zaprtega tipa in eno ocenjevalno lestvico. Na 11 vprašanj so svetovalni delavci odgovarjali prosto. Njihove zapise smo obdelali po

načelih kvalitativne analize, s postopki kodiranja in oblikovanja nadrednih kategorij. Pri razvrščanju v pomenske kategorije smo pojme v okviru posameznega odgovora lahko razvrstili v več kategorij. Kvantitativne podatke smo obdelali na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike.

4.6.1 Pogostost in ocena sodelovanja

Dve vprašanji zaprtega tipa sta se nanašali na pogostost sodelovanja z ravnatelji in učitelji ter na oceno tega sodelovanja (gl. Gregorčič Mrvar idr., 2021). Spodbudno je, da noben svetovalni delavec ni navedel, da v času zaprtja šol *sploh še ni* ali je *le enkrat* sodeloval z učitelji oz. vzgojitelji. Najpogosteje so svetovalni delavci navajali, da *sodelujejo v kolektivu*, in sicer *večkrat na teden* ali *vsak dan* z ravnateljem (50,9 % oz. 23,8 %) in *večkrat na teden* ali *vsak dan* z učitelji (46,4 % oz. 44,5 %).

Iz ocen svetovalnih delavcev glede lastnega sodelovanja z različnimi udeleženci izhaja, da z večino sodelujejo *dobro* ali *zelo dobro*. Najbolje ocenjujejo sodelovanje z učitelji in vzgojitelji ter sodelovanje z ravnateljem; kot *zelo dobro* ali *dobro* je sodelovanje z učitelji oz. vzgojitelji ocenilo skoraj 90 % vprašanih, pozitivno oceno podpora ravnatelja je prav tako dalo skoraj 88 % svetovalnih delavcev.

4.6.2 Kvalitativni opisi ocen sodelovanja ...

... z ravnatelji ...

Večina (269) svetovalnih delavcev je ocenila sodelovanje z ravnatelji, od tega jih je 192 (71,4 %) svoj odgovor tudi pojasnilo. Analiza ocene sodelovanja z ravnatelji je pokazala, da večina svetovalnih delavcev (*zelo*) dobro in redno sodeluje z ravnatelji v vseh vrstah vzgojno-izobraževalnih ustanov. Kar 154 (80 %) od 192 svetovalnih delavcev, torej tistih, ki so svoje sodelovanje označili kot *dobro* ali *zelo dobro*, je v odgovorih v ospredje postavilo pozitivne vidike sodelovanja z ravnateljem ne glede na vrsto vzgojno-izobraževalne ustanove, 18 svetovalnih delavcev je opozorilo hkrati na pozitivne in negativne vidike sodelovanja, 18 pa jih je poudarilo negativne vidike sodelovanja. Dva odgovora smo uvrstili med drugo (nov ravnatelj, ni sodelovanja).

Največ odgovorov je bilo kratkih in jedrnatih, vendar hkrati zelo povednih, nanašali pa so se predvsem na *pogostost sodelovanja* (79), *obliko komunikacije* (20) in (*splošno*) *izraženo pohvalo, podporo in pomoč* (107), ki jo ravnatelji dajejo svetovalnim delavcem ali jo dajejo drug drugemu, npr. *smo ves čas v stiku, vse dni v tednu, prek telefona, e-pošte idr.; ravnatelj je v oporo in pomoč, se odzove, je umirjen, je dosegljiv*

in ažuren, se podpiramo. Večina svetovalnih delavcev je pohvalila delo, sodelovanje, odnos in komunikacijo ravnateljev. To potrjujeta npr. naslednja odgovora: »Podpira in spodbuja nas. Sprejema modre odločitve. Želi nam olajšati delo« in »Visoko razumevanje, podpora, iskanje smiselnih rešitev, zaupanje«.

Nekaj svetovalnih delavcev je bolj obširno oblikovalo svoje odgovore, nanašali pa so se na:

- **Skupno načrtovanje, izvajanje in spremljanje vzgojno-izobraževalnega dela (22)**
Primeri izjav: »Vse pedagoške odločitve sprejemava skupaj. Veliko predebatirava ...«; »Kadarkoli je dostopen za pojasnila in vprašanja, se vključuje v razprave, se vključuje, če se kje pojavijo težave, z nami išče rešitve za boljše sodelovanje s starši, za medsebojno sodelovanje ...« ter »Ravnateljica strokovno in vsakodnevno podaja navodila za izvajanje pouka na domu. Redno in sproti pregleduje evalvacijo našega opravljenega dela in tudi poda povratno informacijo. Tudi o ostalih organizacijskih stvareh, ki se ne tičejo direktnega dela z učenci, redno sodelujeva in se posvetujeva.«
- **Področja vzgojno-izobraževalnega dela, v katere se ravnatelj vključuje, in akterje, s katerimi sodeluje (13)**
Ta vidik ponazarjata naslednji izjavi: »Ravnatelj je takoj odziven in podpira vse oblike dela z dijaki in starši, usklajuje dejavnosti učiteljev in razrednikov, se odziva na pobude dijakov in staršev, hkrati pa tudi učiteljem postavlja zdrave meje – glede količine in obsega snovi, ki jo učitelji posredujejo, kot tudi glede načinov preverjanja in ocenjevanja znanja« in »Odlično. Dnevno je odziven, tudi ves čas nas obvešča, motivira, se nam zahvaljuje za opravljeno delo. Ima tesen in reden stik tudi z dijaki (in predstavniki razredov). Daje nam jasna navodila, a hkrati pusti dosti avtonomije in nam zaupa. On je vedno tak, na naši šoli /.../ je užitek delati«.
- **Kakovost vodenja kolektiva v času epidemije in posredovanja relevantnih informacij in tehnične podpore ostalim strokovnim delavcem (34)**
Primeri izjav: »Vodstvo se zelo trudi s povezovanjem strokovnih delavcev, z omogočanjem tehnične podpore, IKT« in »Vedno je na razpolago, vedno pripravljena sodelovati, svetovati, nuditi pomoč. Naši odnosi temeljijo na zaupanju. Poskrbi, da je na tekočem z vsem, kar se dogaja, a ne z nekim inšpektorskim preverjanjem, ne nalaga nam dodatnih (nepotrebnih) nalog – na primer: vsakodnevno izčrpno poročanje o svojem delu ... (nekateri ravnateljji to zahtevajo)«.

Hkrati več svetovalnih delavcev poroča o pozitivnem odnosu ravnateljev do dela in nalog, ki jih opravljajo svetovalni delavci (17). Ti poročajo npr.: sledi mojemu delu; moje delo pohvali; moje delo ceni; od nas ne pričakuje, da se bomo raztrgali na pol, temveč nas opozarja, da naj pazimo na svoje zdravje; pusti nam dosti avtonomije in nam zaupa.

Nekateri svetovalni delavci, predvsem tisti, ki so svoje sodelovanje označili kot *niti dobro niti slabo* in *(zelo) slabo*, pa opozarjajo na negativne vidike pedagoškega vodenja in sodelovanja z ravnateljem. Opozarjajo predvsem na to, da svetovalni delavci in učitelji od ravnatelja *nimajo dovolj podpore in soglasja pri delu* (13), *da ni dovolj smernic in pojasnil za delo* (12) ter *da ni rednih stikov z ravnatelj ali drugimi strokovnimi delavci* (10). Dva svetovalna delavca pa posebej izpostavljata še veliko dodatnega administrativnega dela glede opravljanja dela od doma. Negativne izkušnje ponazarjajo npr. izjave: *Nisem dobila smernic za svoje delo, postavila sem si jih samostojno. Me pa podpira v večini idej in iniciativ. Pogrešam timsko strokovno načrtovanje podpore in smernic za sodelavce; »V začetnih tednih ni bilo jasnih opredelitev, kaj se pričakuje od svetovalne službe. Niti se ni vedelo, ali bodo priznali ure dela od doma. Na eni šoli je še vedno tako (bolj v zraku), na drugi imamo ožji kolegij z vodstvom vsak teden in so tako bolj jasna pričakovanja glede dela od doma«* in *»Pisanje minut za vsako delo, stalni Skype sestanki tudi za nepomembne teme ...«*.

Nekateri svetovalni delavci bi si torej želeli več pojasnil in smernic za delo in več zaupanja v svoje delo s strani vodstva, hkrati pa nekateri opozarjajo, da so tudi ravnateljji obremenjeni in potrebujejo podporo pri svojem delu. Nekateri pa bi si želeli več stika z ravnateljem in drugimi strokovnimi delavci, več sodelovanja in skupnega načrtovanja, iskanja rešitev ipd.

Nekaj svetovalnih delavcev je navedlo tudi mnenje ravnateljev, da svetovalnega dela *ni možno (kakovostno) opravljati na daljavo* (4), npr. izjavi: *»Mnenje nadrejenega, da svetovalnega dela ni možno opravljati kot delo na daljavo«* in *»Pomembnejša vloga učiteljev in predvsem razrednikov«*. S tem se do neke mere strinjajo tudi sami svetovalni delavci, saj jih je 74 (od 266, ki so pojasnili svojo oceno) spoprijemanja s situacijo epidemije covid-19 in zaprtjem šol) opisalo, da *kakovost svetovalnega dela ni ista, da umanjka osebni stik in da se tudi učenci ne odpro* tako, kot se sicer, saj doma niti nimajo potrebne zasebnosti, z nekaterimi učenci pa sploh ne morejo vzpostaviti stikov.

... z učitelji ...

Iz rezultatov je razvidno, da je velika večina svetovalnih delavcev zadovoljna s sodelovanjem z učitelji oz. vzgojitelji, večina (203 ali 76,9 %) je svojo oceno tudi utemeljila. Najpogosteje so navedli, da *so v stalnem stiku* in se sproti obveščajo, usklajujejo ter dogovarjajo o vseh tekočih zadevah (67) ali da so v stiku po potrebi (11). Iz tega je zagotovo očitno, kako pomembno za kakovostno delo in sodelovanje je vzpostaviti kakovostno komunikacijsko mrežo; le tako je pretok informacij nemoten, le tako si lahko dajejo medsebojno podporo, se posvetujejo in rešujejo aktualne

težave. Nekateri svetovalni delavci so ponovno poudarili, kar je razvidno že iz predhodnih rezultatov, da je kljub vsemu komunikacija omejena in da predvsem *umanjkata osebni stik in komunikacija v živo* (10), npr. »Zadovoljna sem s sodelovanjem v danih okoliščinah, vendar menim, da le-to ne more nadomestiti osebnega kontakta«. Komunikacija v živo ima določene odlike, ki jih ni mogoče nadomestiti.

Nadalje so v utemeljitvi mnogi ponovno zapisali, da je *sodelovanje dobro, tekoče* (28 utemeljitev), vendar niso posebej opisali, za kakšno vrsto sodelovanja gre. Nekateri pa so posebej utemeljili, da gre za *nudenje medsebojne pomoči ter skupno reševanje težav in učenje*, kar kaže na značilnosti partnerskega sodelovanja (34). Tovrstne utemeljitve so npr. naslednje: »Dopolnjujemo se, prenašamo primere dobre prakse in delimo drug z drugim svoje znanje in izkušnje«, »Skupaj rešujemo težave, se podpiramo, si zaupamo ...«, »S skupnim pogledom na situacijo in znanjem pridemo do dobrih rešitev«, »Z učitelji sem redno (vsakodnevno) v stiku. Pogosto se tudi sami obrnejo name z namenom izmenjave informacij, posvetovanja in skupnega oblikovanja načrta posameznemu učencu ali družini«. V nekaterih primerih so se še bolj medsebojno povezali, tako da se je razvil še večji občutek pripadnosti skupnosti (6), kar na primer dobro ponazarja naslednji odgovor: »Redno smo na vezi, npr. v viber skupini je zelo sproščeno vzdušje in veliko spodbujanja in občutka pripadnosti, ki se sicer večkrat razgubi«.

Nekateri so posebej izpostavili *odzivnost učiteljev* in njihovo pripravljenost na sledenje usmeritvam, predlogom (28): »Učitelji so odzivni, odprti za predloge, ideje in nasvete ...«. Na drugi strani pa so poudarili, da ne sodelujejo z vsemi učitelji oz. vzgojitelji enako dobro, da bi bilo lahko bolje (8), npr. »Smo v stalnem stiku, je pa tako kot v šoli, z enimi sodelujemo lažje in boljše kot z drugimi«, ter da niso vsi odzivni in pripravljeni na prilagajanje, upoštevanje smernic (16), npr. »Nekateri učitelji redko vidijo potrebo, da delo usklajujejo, posebej ko gre za učence s posebnimi potrebami. Nekateri težko usklajujejo in koordinirajo delo z drugimi in s šolsko svetovalno službo«. Podobno ugotavljata Hargreaves in Fullan (2020), da je covid-19 v nekaterih vzgojno-izobraževalnih ustanovah še okrepil sodelovalne odnose, v drugih pa jih oslabil. Svetovalni delavci so v svojih utemeljitvah nadalje postavili v ospredje, da učitelji v teh razmerah *potrebujejo pomoč, da jo nekateri tudi poiščejo ter se posvetujejo* (24): »Učitelji se obračajo name po nasvete. Poleg tega poslušajo moje nasvete in iščemo rešitve za delo, če med pogovori z učenci/starši pridemo do dilem pri posameznih predmetih«, »Z učitelji sem dnevno v kontaktu in se redno posvetujemo. Hvaležni so za podporo, za dopise podpore njim, staršem, otrokom, za nasvete pri uporabi programov, aplikacij (nekaj sem jih sama raziskala in jih predstavila na konferenci na daljavo), za kar so bili zelo hvaležni«, »Marsikateri učitelj mi zaupa tudi svoje osebne stiske in težave. Tudi njim sem v pomoč in podporo« ipd. Le trije so navedli, da učitelji še vedno ne poiščejo

pomoči in ne naslovijo problemov na njih, ter dva, da nekateri učitelji še vedno ne razumejo stisk in težav otrok ter staršev.

4.7 Razprava – pomen sodelovanja med šolskimi svetovalnimi delavci, ravnatelji in učitelji

Odgovori večine svetovalnih delavcev v naši raziskavi nakazujejo, da je čas epidemije *svetovalne delavce in ravnatelje povezal*. V opisih sodelovanja je bilo poudarjeno, da se medsebojno podpirajo in pomagajo, sodelujejo pri iskanju rešitev v zvezi z vzgojno-izobraževalnim in (po)svetovalnim delom ter si izmenjujejo ideje, znanje, izkušnje. Takšna podporna mreža znotraj vzgojno-izobraževalnih ustanov je bistvena za doseganje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela.

Prav tako so se v tej situaciji *povezali svetovalni delavci in učitelji/vzgojitelji*. Velika večina svetovalnih delavcev je najbolj zadovoljna prav s sodelovanjem z učitelji. Opisujejo, da so z mnogimi v vsakodnevnih stikih, se podpirajo in skupaj rešujejo težave. Iz njihovih opisov medsebojnega sodelovanja lahko sklepamo, da so nekateri razvili partnersko sodelovanje v pravem pomenu te besede, v nekaterih primerih se učitelji predvsem zanašajo na njihovo pomoč, na drugi strani pa so tisti, s katerimi svetovalni delavci tudi v običajnih razmerah težko sodelujejo. Komunikacijsko mrežo pa je treba krepiti ves čas, ne glede na to, ali gre za čas epidemije ali ne. Pri tem je treba poskrbeti tako za tehnično raven (ustrezne komunikacijske povezave) kot organizacijsko (časovno načrtovanje).

Ugotovitve empirične raziskave torej kažejo pozitivno naravnost svetovalnih delavcev v sodelovanju z ravnatelji in učitelji v času epidemije ter izobraževalnega in svetovalnega dela na daljavo. Sodelovanje v glavnem ocenjujejo kot dobro ali zelo dobro, kar velja tudi za rezultate pri ocenjevanju posameznih vidikov tega sodelovanja. Svetovalni delavci v ravnateljih vidijo oporo, hkrati pa tako pri ravnateljih kot pri učiteljih zaznavajo veliko pripravljenost za skupno delo in soočanje z izzivi, ki jih je prineslo izobraževanje na daljavo. Podobno kažejo tudi izsledki raziskave Soočanje ravnateljev z epidemijo covid-19 (Ermenc idr., 2020; Kalin idr., 2021), v kateri ravnatelji poudarjajo, da se je med strokovnimi delavci v šoli okrepilo tovarištvo in sodelovanje. Učitelji so po mnenju številnih ravnateljev sodelovali tesneje kot pred epidemijo oz. delom na daljavo in marsikateri kolektiv je postal – kot sta poudarila dva ravnatelja – učeča se skupnost (prav tam).

Del te skupnosti so tudi šolski svetovalni delavci, na kar je v svojih razpravah poudarjal tudi Resman (2004, 2005, 2018; Staničič in Resman, 2020). Pri tem bi radi izpostavili en vidik, katerega je v omenjeni raziskavi v času epidemije covid-19

vendarle omenilo nekaj svetovalnih delavcev in je povezan z vidiki kakovostnega sodelovanja med strokovnimi delavci, in sicer zaupanje v odgovorno delo svetovalnih delavcev in omogočanje njihovega avtonomnega delovanja. Od tega je bilo tudi v času epidemije odvisno, koliko so vodstva šol dopuščala strokovnim delavcem samostojno delo ter na drugi strani omogočale dogovarjanje in organiziranje skupnega dela. Kot poudarja Resman (2004; prim. Staničič in Resman, 2020), je 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 svetovalni delavci, ravnatelji in učitelji sodelujejo s ciljem optimalnega razvoja šole kot ustanove in vseh njenih subjektov (tako učencev kot strokovnih delavcev in vseh ostalih, ki vstopajo v šolski prostor), je pomembno njihovo soustvarjanje vizije, načrtovanje ciljev, prepoznavanje možnosti in izzivov za najbolj kakovostno delo. Pri tem si delijo odgovornost, zato je potrebno usklajeno delovanje v medsebojni podpori tako v procesu načrtovanja kot tudi spremljanja in evalvacije različnih dejavnosti. Na to so nas opozorile tudi izredne razmere. S pomočjo skupnega dela, načrtovanja in deljene skrbi pri izvajanju dejavnosti bi ovire, o katerih pogosto poročajo strokovni delavci (npr. pomanjkanje časa itd.), lahko vsaj nekoliko presegli. Iz izrednih razmer smo se naučili, da pri vzpostavljanju sodelovalne šolske kulture in klime ne gre zapostaviti pomembnosti timskega dela na različnih ravneh delovanja šole in pri povezovanju med strokovnimi delavci v iskanju skupnih rešitev, deljene odgovornosti in omogočanju (priznavanju) strokovne avtonomije drug drugemu.

Na eni strani so čas epidemije in izredne razmere po mnenju večine svetovalnih delavcev sodelovanje med strokovnimi delavci okrepili. Ta čas je pokazal, na kar smo morda zaradi samoumevnosti že nekoliko pozabili, da je šola skupnost učencev in vseh strokovnih delavcev v šoli, med katerimi vsakodnevni pedagoški stiki omogočajo učenje ter osebni, čustveni, socialni in moralni razvoj (Ermenc idr., 2020; Kalin idr., 2021). Je skupnost, ki omogoča vzpostavljanje prijateljstev, učenje življenja v skupnosti, ki skrbi za širšo dobrot otrok in razvoj njihovih potencialov (prav tam). Šolska skupnost pa je sestavni del širše skupnosti (Gregorčič Mrvar idr., 2016). Na eni strani potrebuje njeno podporo za delovanje, na drugi strani pa ji podporo vrača in skupnost krepi (prav tam). Ob epidemiji se je pokazalo, kako pomembno je skupno prizadevanje za kakovostno izobraževanje in kakovostno življenje v širši in ožji skupnosti (Ermenc idr., 2020; Gregorčič Mrvar idr., 2021; Kalin idr., 2021). V tujini Hargreaves in Fullan (2020) ugotavljata, da je covid-19 v nekaterih vzgojno-izobraževalnih ustanovah še okrepil sodelovalne odnose, v drugih pa jih oslabil. Sodelovanje med strokovnimi delavci se je še okrepilo v tistih šolah, kjer je bilo že pred pandemijo razvito profesionalno sodelovanje med njimi (prav tam).

Na drugi strani pa so epidemija in izredne razmere jasno pokazale, kako velike stiske lahko nastanejo tako pri otrocih, mladostnikih kot odraslih, ko se prekine osebni stik in druženje v skupnosti (Ermenc idr., 2020; Gregorčič Mrvar idr., 2021; Kalin idr., 2021). Svetovalni delavci opozarjajo, da kakovost komunikacije, izobraževalnega in svetovalnega dela ni enaka kot prej, saj manjka predvsem osebni stik s sogovorniki, ta stik pa lahko interakcija ob pomoči sodobnih tehnologij samo delno nadomesti (Gregorčič Mrvar idr., 2021). Podobno ugotavljata tudi Hargreaves in Fullan (2020), namreč da so kolegialni sestanki prek različnih tehnologij in po različnih platformah pogosto slabo nadomestilo srečanjem »iz oči v oči«. Vendar tudi tu opozarjata, da je interakcije na daljavo možno ustrezno prilagoditi različnim potrebam in okoliščinam strokovnih delavcev ter v primeru že prej vzpostavljenih kakovostnih odnosov in zupanja medsebojno sodelovanje na ta način še okrepiti. Svetovalne delavce pa bi veljalo dodatno usposabljati za (po)svetovanje na daljavo.

4.8 Zaključek

Epidemija covid-19 in izredne razmere so nedvomno izjemno spremenile delo in proces v vzgojno-izobraževalnih ustanovah ter povzročile nemalo težav, saj se je bilo treba zelo hitro prilagoditi na nove razmere in vzpostaviti nove oblike komuniciranja in sodelovanja.

Ob tem smo bili priča precejšnji pestrosti, raznolikosti pristopov, pa tudi improvizaciji pri reševanju številnih težav in izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela (Ermenc idr., 2020; Gregorčič Mrvar idr., 2021; Kalin idr., 2021). Situacija je med strokovnimi delavci spodbudila več domiselnosti in poguma, da so, vsaj nekateri med njimi, iz tedna v teden prehajali na bolj kompleksno rabo tehnologije in uvajali bolj inovativne ideje (Ermenc idr., 2020; Kalin idr., 2021). Tudi glede medsebojnega sodelovanja se je pokazala pozitivna naravnost in različne priložnosti za sodelovanje in skupno delo (Gregorčič Mrvar idr., 2021). Izziv za strokovne delavce je, kako obdržati in negovati to podporno in sodelovalno klimo ter pripravljenost na skupno soočanje z izzivi, ki se je oblikovala v mnogih kolektivih v prvem valu epidemije. Mnogi strokovni delavci so prišli do pomembnega uvida, da lahko s skupnimi močmi lažje premoščajo težave vsakodnevnega dela, da se lahko ob podpori drug drugega uspešno učijo in profesionalno razvijajo. Sprašujemo pa se, ali sta se ta zagon in pripravljenost na sodelovanje obdržala tudi v nadaljnjih valovih epidemije ter ali se bosta obdržala tudi pri vzgojno-izobraževalnem delu v običajnih razmerah.

V prihodnje bi bilo smiselno bolj poglobljeno raziskati možnosti uporabe tehnologije za učinkovitejše odzivanje na raznolike potrebe in potencialne učencev in dijakov, pa tudi strokovnih delavcev v šoli, in njihovo medsebojno sodelovanje.

Literatura

- Barr, J. J. (2016). Developing a positive classroom climate. *IDEA Paper*, # 61. https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/PaperIDEA_61.pdf
- De Corte, E. (2013). Zgodovinski razvoj razumevanja učenja. V H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse* (37–64). Zavod RS za šolstvo.
- 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.
- 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.
- Edwards, L., Grace, R. in King, G. (2014). Importance of an effective principal-counselor relationship. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 1, 34–42. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097546.pdf>
- Ermenc, K. S., Kalin, J. in Mažgon, J. (2020). Soočanje ravnateljev z epidemijo covid-19. V *Refleksije v času virusa Covid-19*. Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko. <https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/sites/www.ff.uni-lj.si/files/documents/ravnatelji-covid19.pdf>
- Fullan, M. in Hargreaves, A. (2000). *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Zavod RS za šolstvo.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarić, M. in Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Šarić, M. in Šteh, B. (2021). Soočanje svetovalnih delavk in delavcev v vzgojno-izobraževalnih ustanovah z epidemijo covid-19. *Sodobna pedagogika*, 72(posebna številka), 150–167.
- Gregorčič Mrvar, P., Kalin, J., Mažgon, J., Muršak, J. in Šteh, B. (2016). *Skupnost in šola: vrata se odpirajo v obe smeri*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Greene, N. in Stewart, P. (2016). The school counselor and the principal: Keys to successful collaboration. *The New Hampshire Journal of Education*, 19. <http://digitalcollections.plymouth.edu/digital/collection/p15828coll10/id/421/rec/1>

- Hargreaves, A. in Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: re-visiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 327–336. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0039>
- Harris, A. (2003). Distributed leadership in schools: Leading or misleading? *Management in Education*, 16(5), 10–13. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/089202060301600504?journalCode=miea>
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230810863253>
- Harris, A. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4). <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JPCC-06-2020-0045/full/pdf?title=covid-19-school-leadership-in-crisis>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hertling, E. (2001). Retaining principals. ERIC Clearinghouse on Educational Management. *ERIC Digest*, 147. <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.
- Johnson, D. I. (2009). Connected classroom climate: A validity study. *Communication Research Reports*, 26(2), 146–157.
- Kalin, J., Skubic Ermenc, K. in Mažgon, J. (2021). Izzivi vodenja šole v času izrednih razmer. *Sodobna pedagogika*, 72(posebna številka), 130–149.
- Kalin, J., Govekar Okoliš, J., Mažgon, J., Mrvar, P., Resman, M. in Šteh, B. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 23(4), 387–405.
- Košir, K. in Pečjak, S. (2004). Posvetovanje: delo z učitelji in starši. V S. Pečjak (ur.), *Šolsko psihološko svetovanje* (47–61). Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Marentič Požarnik, B., Kalin, J., Šteh, B. in Valenčič Zuljan, M. (2005). *Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

- Marentič Požarnik, B., Šarić, M. in Šteh, B. (2019). *Izkustveno učenje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Medveš, Z. (2012). Prof. dr. Metod Resman, sedemdesetletnik. *Sodobna pedagogika*, 63(2), 148–155.
- 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), 1–9. <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/McCarty,%20Darla%20Shared%20Leadership%20NFEASJ%20V32%20N4%202014.pdf>
- 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.
- Norton, M. S. (2008). *Human resource administration for educational leaders*. Sage.
- Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*. (1999). http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf
- Operacionalizacija koncepta odkrivanja in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*. (2009). <http://www.osagpostojna.si/files/2012/06/operackoncepta.pdf>
- Pont, B., Nusche, D. in Moorman, H. (ur.) (2008). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and Practice*. OECD. <http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>
- Programske smernice. Svetovalno delo v osnovnih šolah*. (1999a, 2008a). Zavod RS za šolstvo.
- Programske smernice. Svetovalno delo v srednji šoli in dijaških domovih*. (1999b, 2008b). Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. (2004). Ravnatelj, vodenje in šolski svetovalni delavec. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, (2), 7–22.
- Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli. *Sodobna pedagogika*, 56(3), 80–96.
- Resman, M. (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., Čaćinovič Vogrinčič, G. in Musek, J. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Zavod RS za šolstvo.

- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866.
- 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* (321–336). National Association of School Psychologists.
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-century learners. Strong leaders, confident teachers, innovative approaches*. International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en>
- School autonomy in Europe. Policies and measures*. (2007). Eurydice. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090EN.pdf
- Sidelinger, R. J. in Booth-Butterfield, M. (2010). Co-constructing student involvement: An examination of teacher confirmation and student-to-student connectedness in the college classroom. *Communication Education*, 59(2), 165–184.
- Staničić, S. in Resman, M. (2020). *Pedagog u vrtiću, školi i domu*. Znamen.
- Stone, C. B. in Clark, M. A. (2001). School counselors and principals: Partners in support of academic achievement. *NASSP Bulletin*, 85(624), 46–53. DOI: 10.1177/019263650108562407
- Šteh, B. in Valenčič Zuljan, M. (2004). Namen šolske prenove in avtonomija s perspektive učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 55(posebna številka), 102–116.
- 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.
- Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. (2008). http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Koncept_dela_Ucne_tezave_v_OS.pdf
- 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*. Pedagoški inštitut.
- Wingfield, R. J., Reese, R. F. in West-Olatunji, C. A. (2010). Counselors as leaders in schools. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 4(1), 114–129.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. (1996, 2017). <http://imss.dz-rs.si/imis/8192c66537c8af5d5e27.pdf>

5 Povezovanje šolske svetovalne službe z učenci, starši in zunanjimi ustanovami

Katja Jeznik in Marjeta Šarić

5.1 Uvod

Resman je na več mestih (npr. Resman, 1999b, 2008) poudarjal, da mora biti šolska svetovalna služba¹ usmerjena neposredno v razvoj otrok in mladostnikov, pa tudi v razvoj vzgojno-izobraževalne ustanove kot celote. V prispevku obravnavamo vlogo šolske svetovalne službe pri spodbujanju učenja in razvoja otrok in mladostnikov ter osvetlimo pomen dobrega sodelovanja šolske svetovalne službe s starši oz. skrbniki otrok in mladostnikov.² Izhajamo iz razumevanja vlog vseh udeleženih in njihovega sodelovanja v običajnih razmerah vzgojno-izobraževalnega procesa, pozornost pa namenimo tudi delovanju šolske svetovalne službe v obdobju med in po zaprtju šol zaradi epidemioloških razmer. Že v običajnih razmerah je za svetovalno službo velik izziv, da individualno-kurativna dejavnost ne prevlada nad drugimi dejavnostmi, zlasti razvojnimi in preventivnimi, ki so usmerjene v dobro delovanje šolske skupnosti kot celote. V izrednih razmerah je usmerjenost na posamezne otroke in mladostnike še večja, krizno-kurativno delovanje je še bolj intenzivno, in to pogosto na račun razvojno usmerjenih nalog (Gregorčič Mrvar idr., 2021). Na področju sodelovanja med starši in šolsko svetovalno službo pa lahko ugotovimo, da je sodelovanje s perspektive enih in drugih prepoznano kot pomemben dejavnik kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa (Gregorčič Mrvar idr., 2020; Kalin idr., 2009; Resman, 1992a;), za obdobje izrednih razmer pa, da je dobra praksa sodelovanja s starši ostala pomembna tudi v tem času (Gregorčič Mrvar idr., 2021).

V prispevku se bomo dotaknili tudi sodelovanja šolske svetovalne službe z zunanjimi ustanovami. Svetovalni delavci se razlikujejo v tem, kako doživljajo in prepoznajo možnosti podpore s strani zunanjih ustanov (prav tam). Izpostavili bomo, da se ob ustrezni zasnovi tega sodelovanja lahko okrepi področje razvojno-preventivnih dejavnosti svetovalne službe tako v običajnih razmerah kot v obdobju zaprtja vzgojno-izobraževalnih ustanov. V prihodnosti pa se kot dodaten izziv za delovanje šolske svetovalne službe kažejo različne posledice dlje časa trajajočega zaprtja vzgojno-izobraževalnih ustanov. Razmislek o tem predstavlja četrto poglavje pričujočega prispevka.

1 Izraz »šolska svetovalna služba« je v prispevku uporabljen v širšem pomenu besede in se nanaša na vse ravni vzgojno-izobraževalnega sistema.

2 V nadaljevanju prispevka bo za raznolika družinska okolja otrok in mladostnikov uporabljen skupni izraz »starši«.

5.2 Vloga in pomen šolske svetovalne službe: pogled učencev

Osnovni cilj svetovalne službe je zagotavljati ustrezne pogoje na šoli za učenje in celosten razvoj učencev in dijakov. Kot eden od šolskih podsistemov s svojimi specifičnimi lastnostmi ima svetovalna služba pomembno vlogo pri spodbujanju učencev pri doseganju ključnih razvojnih nalog, predvsem na področju učenja, pa tudi na področjih osebnega, telesnega in socialnega razvoja. Pri tem ne gre le za neposredno pomoč posameznim učencem, »ampak tudi za posredno pomoč v smislu sodelovanja pri oblikovanju ustreznega šolskega prostora ...« (Resman, 1999b, 69). Razvojna naravnost šolske svetovalne službe ni omejena na neposredno pomoč posameznemu učencu, ampak je s svojim delom umeščena v šolski prostor in s svojimi dejavnostmi v sodelovanju z ostalimi strokovnimi delavci oblikuje razvoj šole kot celote. Za delovanje v smeri večje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela je potrebno partnersko sodelovanje vseh vključenih v ta proces, tako tistih na šoli, to so učitelji, vodstveni delavci in učenci, in tistih, ki se v delovanje šole vključujejo od zunaj, predvsem starši učencev in relevantne zunanje ustanove, npr. Zavod za šolstvo, centri za socialno delo, svetovalni centri ipd. (Gregorčič Mrvar idr., 2020, 2021).

Najprej se posvetimo pogledu učencev in dijakov. Oni so tisti, ki so jim primarno namenjene dejavnosti svetovalne službe, zato je za dobro načrtovanje in izvedbo svetovalnega dela smiselno preveriti, kako vidijo delo svetovalnih delavcev na šoli in kaj zanje pomeni podpora svetovalne službe.

V dveh obsežnejših raziskavah (Gregorčič Mrvar idr., 2020; Resman, 1999c) se je pokazalo, da učenci in dijaki poznajo delo šolske svetovalne službe na šoli, predvsem dejavnosti pomoči, usmerjene v konkretne težave posameznih učencev. Učenci prepoznajo tudi vlogo svetovalnih delavcev pri kariernem svetovanju, bistveno manj pogosto pa učenci prepoznajo razvojno-preventivne dejavnosti, na primer delo s celotnimi oddelki, podpora učiteljem, dejavnosti na ravni cele šole (Gregorčič Mrvar idr., 2020). Iz raziskave Gregorčič Mrvar s sodelavci (2020) posebej izstopajo podatki o pogostosti in namenu obiska svetovalnega delavca v oddelku. Učenci so odgovarjali, da svetovalni delavci pogosto prihajajo v razred, toda največkrat z namenom, da pridejo po kakšnega učenca. Interpretacija tega podatka je seveda večplastna, vsekakor pa nakazuje, da je prevladujoči model dela z učenci individualno usmerjen in da se svetovalni delavci ukvarjajo predvsem s posameznimi učenci, ki imajo učne, vedenjske ali druge težave. Učenci in dijaki vidijo vlogo svetovalne službe zlasti v njeni individualno usmerjeni dejavnosti, ki se osredotoča na reševanje problemov in stisk. Tako lahko vidimo, da tudi učenci in dijaki zaznavajo

prevlado individualno-kurativne usmerjenosti šolske svetovalne službe nad razvojno-preventivno usmerjenostjo, ki jo pogrešajo. V odprtih odgovorih so nekateri učenci sami poudarili, da si želijo bolj pogostega stika svetovalnih delavcev z njimi na ravni celega oddelka (npr. da bi skupaj izvedli različne aktivnosti, delavnice za vse učence ipd.).

Iz omenjene raziskave so posebej spodbudni podatki, ki kažejo, da učenci v veliki meri zaupajo svetovalnim delavcem in cenijo njihovo prisotnost na šoli. Ena od prednosti svetovalne službe, ki je integralni del šole, je namreč ta, da se lahko učenci kadarkoli obrnejo na osebo, ki jo že poznajo. Podobne rezultate dajejo tudi tuje raziskave, kjer imajo svetovalno službo vključeno v šolski prostor (in ne kot zunanji servis). Tako so na primer dijaki iz novozelandske raziskave (Knight idr., 2018) izpostavili možnost, da se lahko k svetovalcu umaknejo kot v neko zatočišče, kjer se počutijo sprejete in podprte, še posebej pa jim je bilo pomembno, da so lahko našli zaveznika, ki se postavi zanje, ko učitelji ali starši ne upoštevajo njihovih potreb.

Poleg vseh koristi, ki so jih o svetovalni službi na šoli navajali učenci in dijaki v raziskavah, pa so za kakovostno delo pomenljivi tudi njihovi kritični pogledi. Kot ovire v svetovalnem odnosu se kažejo predvsem nestrokovno ravnanje nekaterih svetovalnih delavcev, na primer pomanjkanje skrbi za učence in kršitev zaupnosti (Gregorčič Mrvar idr., 2020). Med učenci in svetovalnimi delavci mora biti vzpostavljena zadostna mera zaupanja, če naj svetovalno delo dosega svoje namene.

Po poročanju svetovalnih delavcev se je v obdobju daljšega zaprtja šol kot posledici epidemije covid-19, in še zlasti po tem obdobju, delež kurativnega dela izjemno povečal. Kmalu po prvem zaprtju vzgojno-izobraževalnih ustanov v šolskem letu 2019/20 je Oddelek za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani med šolskimi svetovalnimi delavci izvedel raziskavo, izsledki katere so bili objavljeni v članku z naslovom *Soočanje svetovalnih delavk in delavcev v vzgojno-izobraževalnih institucijah z epidemijo covid-19* (Gregorčič Mrvar idr., 2021). V tej raziskavi sicer nismo neposredno nagovarjali učencev in dijakov, a nas je vendarle zanimalo, kako svetovalni delavci vidijo sodelovanje z njimi v času zaprtja šol. V nadaljevanju na kratko povzemamo izsledke, ki so vezani na sodelovanje šolskih svetovalnih delavk z učenci in dijaki.

V času šolanja na daljavo so svetovalni delavci predvsem izpostavili razlike med učenci v odzivanju na spremenjene razmere. V odprtih odgovorih o odzivanju učencev in dijakov na pobude učiteljev in svetovalnih delavcev so na primer navedli: *»Večina dijakov se dobro odziva. Ti so tudi dobro sodelovali v času rednega pouka. Tisti, ki pa že v času rednega pouka niso dobro sodelovali, se tudi sedaj slabo ali se sploh*

ne odzivajo«. Svetovalni delavci so navedli, da se nekateri učenci pogosto in z veseljem oglašajo na različnih kanalih komunikacije na daljavo, nekateri učenci pa se niso javljali. Svetovalni delavci so posebej izpostavili skrb za tiste učence, ki se niso javljali niti pri pouku na daljavo niti na pobude učiteljev ali svetovalnih delavcev za sodelovanje. Razlike med učenci, ki so bili zmožni vsaj neke mere samouravnavanja, in tistimi, ki tega še niso dobro usvojili, so se v času šolanja na daljavo še povečale, s tem pa so se povečale stiske bolj ranljivih učencev. Težka dosegljivost učencev in dijakov je v času šolanja na daljavo poseben problem, ker je potrebnega mnogo več časa za vzpostavitev stika; kot je na primer napisala ena od udeleženk, *»Včasih rabijo več dni za odziv, v šoli je lažje, ker jih lahko osebno poiščeš in prej razrešiš nastalo situacijo ali problem*«. Zaradi okoliščin dela na daljavo je bil domet delovanja svetovalne službe omejen in svetovalni delavci so izražali skrb, da mnogi učenci in dijaki niso niti poskušali vzpostaviti stika na daljavo, medtem ko bi na šoli le potrkali na vrata kabineta ali ustavili svetovalno delavko na hodniku. Svetovalni delavci so prepoznali otroke in mladostnike kot tiste, ki so v času šolanja na daljavo potrebovali največ pomoči in podpore (seveda ob zavedanju, da so podpore potrebni tudi odrasli, strokovni delavci in starši). Svetovalni delavci so izpostavili predvsem otroke in mladostnike ter njihove starše, ki prihajajo iz ranljivih skupin, npr. priseljenci, družine z nižjim SES ipd., ter učence in dijake, ki imajo status učencev s posebnimi potrebami. Pri učencih in dijakih so izpostavljali tudi vprašanja in težave, povezane z učnim delom, vodenjem in motivacijo pri učnem delu, ustreznostjo domačega okolja, podporo IKT, pa vse do stisk, ki jih doživljajo posamezni otroci/mladostniki in njihovi straši.

5.3 Vloga in pomen šolske svetovalne službe: pogled staršev

Sodelovanje med družinskim okoljem otrok in mladostnikov ter vzgojno-izobraževalno ustanovo je pomemben dejavnik kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa (Gregorčič Mrvar in Mažgon, 2016; Jeznik idr., 2019; Kalin idr., 2009) oz. kot zapiše Resman (1992a, 137): *»k večjemu uspehu bolj prispeva sodelovanje med starši in solo (učiteljem in starši), kot pa sama materialna osnova družine*; bolj kot denar otroci oziroma učenci za svojo rast (socializacijo) in napredovanje (učenje) potrebujejo zaupljivo pomoč staršev, te pa ne more nadomestiti noben denar. Mimogrede: zveza je tudi obratna. Otrokov uspeh in napredovanje pa je tudi motivacijski faktor sodelovanja staršev s šolo«. Zapisano velja tako za običajno vzgojno-izobraževalno delo, kot tudi v obdobju izrednih razmer, kot ga je na primer predstavljalo obdobje soočanja z epidemijo covid-19. Dodamo pa lahko še misel, ki jo je Resman pred tremi desetletji zapisal v članku *Obrati v »filozofiji« sodelovanja med domom in šolo* (1992b, 28): *»kadar so naraščala družbena nesoglasja, so bili*

starši vedno tisti, ki so na nek način sprožili zahteve in izvedli pritiske na politiko in šolske oblasti, da sta se šolstvo in šolska politika reformirala oziroma da so se reformirali tudi odnosi med šolo in domom ter učitelji in starši«. Resman je na več mestih (1992b; 2009) opozoril tudi na paradoksalnost vpliva družinskega okolja otrok in mladostnikov na uspeh v šoli. Družina je pomemben socializacijski faktor in tudi dejavnik učne uspešnosti otrok, njena vloga pa se okrepi prav v kriznih obdobjih. Zato se je tudi danes nujno spraševati o pomenu in načinih sodelovanja med domom in šolo, med starši in učitelji. Danes naj bi bila v ospredju ideja o partnerstvu med šolo in domom.

Sodelovanje med starši in vzgojno-izobraževalno ustanovo je bilo v preteklosti večkrat tudi empirično preučevano (Gregorčič Mrvar idr., 2020; Kalin idr., 2009), v slovenskem kontekstu pa sta posebej zanimivi dve ugotovitvi, ki izhajata iz preučevanja sodelovanja med učitelji in starši. Kot prvo lahko izpostavimo, da naj bi se po nekaterih raziskavah v primerjavi z drugimi evropskimi državami starši v Sloveniji po ocenah učiteljev celo preveč vpletali v njihovo delo (Ule, 2015). Kot drugo pa lahko izpostavimo ugotovitev o nizki stopnji medsebojnega zaupanja v ustrezno izvajanje vloge staršev na eni strani in vloge učiteljev na drugi strani. V raziskavi (Kalin idr., 2009), ki je bila opravljena sicer že pred desetletjem, se je izkazalo, da je le polovica staršev menila, *da so učitelji strokovnjaki za izobraževanje in vzgajanje*, in da se je skoraj tri četrtine učiteljev le delno strinjalo s trditvijo, *da starši znajo biti starši*. Tolikšen dvom v kompetentnost enega oz. drugega pa ni dobra osnova za vzpostavljane partnerskega odnosa in kakovostno sodelovanje.

Preučevanje odnosa med šolskimi svetovalnimi delavci in starši pa praviloma nakazuje nekoliko bolj optimistično sliko (Gregorčič Mrvar idr., 2020; Kalin idr., 2009). V nadaljevanju povzamemo nekaj ugotovitev iz raziskave, ki je bila izvedena leta 2018 (Gregorčič Mrvar idr., 2020). V raziskavi sodelujoči šolski svetovalni delavci pri starših večinoma niso opazili *indiferentnosti do njihovega dela*, niti niso zaznali *upada spoštovanja*. Starše so prepoznali kot *zaveznike*, prav tako pa so pozitivno ocenili *kakovost komunikacije med starši in učitelji* (prav tam). Glede na siceršnji porast protektivnih oblik starševstva in otrokocentrično naravnost celotne družbe (Jeznik idr., 2017; Švab, 2001) lahko kot spodbudno ocenimo tudi ugotovitev, da je bila večina svetovalnih delavcev v povprečju neopredeljena v odnosu do trditve, *da starši vedo dovolj o razvoju in razvojnih težavah otrok*, pa tudi do tega, *da imajo starši veliko znanja o starševstvu in vprašanjih družinske vzgoje*. Visoko stopnjo izkazane neopredeljenosti do navedenih trditev lahko razumemo kot posledico srečevanja šolskih svetovalnih delavcev z zelo raznolikimi starši, kar jim verjetno onemogoča zavzemanje enoznačnih pogledov v odnosu do njih (Jeznik idr., 2019).

Da se šolski svetovalni delavci očitno zavedajo pomena medsebojnega sodelovanja (Gregorčič Mrvar idr., 2020), lahko sklepamo tudi na osnovi tega, da nihče med njimi ni izbral trditve *Mislím, da je to, kar se z učencem/dijakom dogaja v šoli, predvsem šolska zadeva*. Tri četrtine svetovalnih delavcev je izbralo trditev *V svoje delo z učenci/dijaki redno vključujem tudi starše*, slaba četrtina pa trditev *Mislím, da ni potrebe, da bi vedno sodeloval s starši učencev/dijakov*. Na drugi strani pa je preučevanje pogledov staršev do sodelovanja s šolsko svetovalno službo izrisalo naslednjo sliko (prav tam): več kot polovica staršev je izrazila pričakovanje, da jih *svetovalni delavec redno vključuje v svoje delo, ko gre za njihovega otroka*, dobra tretjina pa jih je menila, da ni potrebe, da bi vedno sodelovali s svetovalno službo, pričakujejo pa, da jih bodo v svoje delo vključili, ko bo to nujno potrebno, večinoma pa naj učitelji in svetovalni delavci sami delajo z otrokom. Tudi v tem sklopu raziskave se noben starš ni odločil za bolj radikalno trditev: *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*.

Sklenemo lahko, da se tako starši kot šolski svetovalni delavci zavedajo pomena medsebojnega sodelovanja, kar se je kot še posebej pomembno izkazalo prav v obdobju daljšega zaprtja šol kot posledici epidemije covida-19. V kontekstu pričujoče razprave povzemamo ugotovitve že omenjene raziskave Oddelka za pedagogiko in andragogiko (Gregorčič Mrvar idr., 2021), ki omogočajo vpogled v oceno sodelovanja šolske svetovalne službe s starši v času zaprtja šol spomladi 2020. Da je bilo sodelovanje s starši v prvem obdobju šolanja na daljavo zelo intenzivno, kaže podatek o tem, da je skoraj polovica svetovalnih delavcev ocenila, da so s starši *sodelovali večkrat tedensko*, oz. petina, da so z njimi *sodelovali vsak dan*. Hkrati je to sodelovanje sedemdeset odstotkov sodelujočih ocenilo kot *dobro oz. zelo dobro*.

Bolj natančno sliko o sodelovanju med šolskimi svetovalnimi delavci in starši lahko izrišemo še, če povzamemo glavna pojasnila izbire svojega odgovora, ki so jih podali šolski svetovalni delavci (prav tam). Tako se je npr. izkazalo, da dobro ali zelo dobro sodelovanje pomeni predvsem *splošno sodelovanje s starši*, kar je zapisalo 56 šolskih svetovalnih delavcev. Po pogostosti odgovorov so sledili opisi (24), v katerih so svetovalni delavci *opisovali čustva in doživljanje sodelovanja s strani staršev*. Sedem svetovalnih delavcev je opisovalo tudi *trud staršev*, šest pa *vsebinsko podporo staršem*. Le tri izjave so nakazale, da v sodelovanju s starši *ni bilo posebnih sprememb*.

Vsebinska analiza odgovorov je pokazala še, da je devet svetovalnih delavcev poročalo, da so šolski svetovalni delavci z nekaterimi starši sodelovali, z nekaterimi pa ne: *»Sodelovanje je odvisno od pripravljenosti za sodelovanje staršev otrok. Nekateri so hitro odzivni, nekateri ne. Nekateri so pripravljeni zelo sodelovati, nekateri manj«*. Šest svetovalnih delavcev pa je zapisalo, da so s starši *»sodelovali preko razrednikov«*,

eden pa je navedel, da je komuniciral najprej »neposredno z dijaki: Menim, da je pri delu z dijaki pomembno v prvi vrsti reševati težave neposredno z njimi, saj je prav, da prevzemajo odgovornost za svoje delo«. Čeprav so svetovalni delavci sodelovanje sicer ocenili kot *dobro*, jih je pet vseeno opozorilo, da *manjka osebni stik*. Izpostavimo pa lahko še sklop izjav (19), v katerih so svetovalni delavci izrazili presenečenje nad *nizko stopnjo samoiniciativnosti staršev za sodelovanje*. Še devet pa jih je zapisalo, da je lahko problem tudi v *vzajemnem nesodelovanju staršev in otrok ter mladostnikov*.

Povzete ugotovitve potrjujejo, da se šolski svetovalni delavci ter starši otrok in mladostnikov zavedajo pomena dobrega medsebojnega sodelovanja tako v običajnih razmerah kot tudi v razmerah kriznega izobraževanja. V prihodnje bo treba razmisliti o tem, kakšno podporo potrebujejo svetovalni delavci za kakovostno delo s starši ter kaj potrebujejo starši od svetovalnih delavcev in učiteljev, da bi bili ustrezni partnerji v prizadevanju za dobrobit otrok in mladostnikov. Sklenemo lahko z mislimi Resmana o tem: »da so med starši bolj zaželeni in v ospredju bolj individualni stiki kot pa skupinske oblike srečevanja, da so bolj pogosto obiskovane t. i. govornilne ure kot pa množični roditeljski sestanki. Ob individualnih stikih se skupaj z učiteljem res lahko poglobijo v delo in probleme svojega otroka. Taka izhodišča staršev so tudi razlog, da jih je težko motivirati za skupne šolske akcije in skupinske oblike dela. Motivacija za sodelovanje strmo upada, ko starši ne vidijo neke neposredne ali bližnje koristi za svojega otroka« (Resman, 1992c, 227). Prav svetovalni delavci pa so po svoji strokovni usposobljenosti tisti, ki lahko pomembno prispevajo h kakovosti odnosov med vzgojno-izobraževalno ustanovo in različnimi družinskimi okolji. In kot poudari Resman (2009, 35): »Program svetovalnega dela s starši mora biti celostno izoblikovan, kar pomeni, da se svetovalno delo ne bo omejevalo le na delo s tistimi starši, katerih otroci imajo v šoli take ali drugačne težave«.

5.4 Sodelovanje šolske svetovalne službe in zunanjih ustanov

Šolska svetovalna služba je organizirana kot interna služba posamezne šole, ki se lahko prilagaja vsakokratnim šolskim razmeram in problemom, saj pozna neposredne značilnosti učencev, učiteljev, staršev in ostale okoliščine ter v njihovem okviru tudi deluje. Resman (1999a) je izpostavil, da to omogoča bolj participativno delovanje vseh udeležениh, tako učencev, učiteljev in ostalih delavcev šole v primerjavi s svetovalnimi eksternati (zunanji svetovalni službi). Med udeleženi se razvije višja stopnja zaupanja in večja pripravljenost za sodelovanje. Svetovalna služba v šolskem okolju, ki ga pozna in znotraj katerega deluje, je lahko

učinkovita v svoji razvojno-preventivni usmerjenosti (Gregorčič Mrvar in Resman, 2019; Gregorčič Mrvar idr., 2020).

Kljub omenjenim prednostim interne svetovalne službe na šoli pa se v različnih situacijah šolska svetovalna služba obrne na zunanje ustanove. V vsebini, načinih in oblikah sodelovanja s posameznimi ustanovami obstajajo razlike. Na eni strani so službe, usmerjene v sistemsko podporo (npr. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport), žal pa gre prevečkrat za enosmerno komunikacijo v obliki okrožnic in premalo partnerskega posvetovanja. Druge imajo strokovno podporno in posvetovalno vlogo (npr. Zavod za šolstvo, fakultete, inštituti). Za različne vrste preventivnih dejavnosti se šole marsikdaj povežejo s prostovoljskimi društvi in drugimi nevladnimi organizacijami. Potem so tu še ustanove, ki so bolj kurativno naravnane (npr. centri za socialno delo, svetovalni centri) in običajno vstopijo v sodelovanje s šolo, ko gre za večje individualne težave pri učencih, kot so velike duševne stiske, nasilje v družini. Sodelovanje s specializiranimi zunanjimi ustanovami je nujno v primerih, ko vrsta in obseg težav učenca presegajo zmožnosti in usposobljenost posameznega svetovalnega delavca. V teh situacijah šolska svetovalna služba vzpostavi sodelovanje s strokovnjaki zunanjih ustanov, ki so posebej specializirani za pomoč in podporo, ki je potrebna glede na vrsto problema. Pri tem je pomembno, da so šolska svetovalna služba in svetovalni eksternati v partnerskem odnosu in se dopolnjujejo pri obravnavi in reševanju posameznih situacij. Tudi pričakovanja učiteljev, staršev in drugih o zmožnostih in pristojnostih svetovalne službe so lahko neustrezna, zato je zelo ključno, da vsi udeleženci dobro poznajo cilje in naravo svetovalnega dela (Resman, 1999a).

Gregorčič Mrvar idr. (2016) so v okviru raziskave o sodelovanju med šolo in posamezniki ter ustanovami v skupnosti o tem sodelovanju med drugim povprašali tudi šolske svetovalne delavce. V tej razpravi želimo izpostaviti podatke, ki kažejo na to, da je to sodelovanje najpogosteje usmerjeno na dejavnosti pomoči, sledijo razvojno-preventivne dejavnosti, najmanj pa je tega sodelovanja pri dejavnostih načrtovanja in evalvacije šolske svetovalne službe.

V raziskavi (Gregorčič Mrvar idr., 2021), ki je potekala med prvim zaprtjem vzgojno-izobraževalnih ustanov kot posledici epidemije covida-19, se je izkazalo, da se svetovalni delavci razlikujejo v tem, kako doživljajo in prepoznavajo možnosti podpore s strani različnih zunanjih ustanov. Sodelovanje z različnimi zunanjimi ustanovami so šolski svetovalni delavci različno razumeli. Ker je bila Slovenija ob začetku epidemije na sistemski ravni brez vsakršnega koncepta kriznega izobraževanja (Skubic Ermenc in Urbančič, 2021), ne preseneča, da je precej svetovalnih delavcev v svojih odgovorih napisalo, da so bile podane *usmeritve preoblapne ali*

pomanjkljive in prepozne (Gregorčič Mrvar idr., 2021), nekateri pa tudi, da je bila podpora zunanjih ustanov *neuporabna, dana priporočila pa kot obširna in raznolika ponudba priporočil*, iz katerih so morali šolski svetovalni delavci sami razbrati, kaj je in kaj ni uporabno za njih. Kljub vsemu pa so nekateri svetovalni delavci prepoznali tudi *prizadevanje in trud različnih ustanov* (prav tam) in uporabili dejavnosti zunanjih ustanov kot vir podpore pri svojem delu. Iz teh podatkov se kažejo tudi razlike med samimi svetovalnimi delavci v tem, na kakšen način vstopajo v sodelovanje z zunanjimi ustanovami in kako to sodelovanje prepoznajo kot podporo pri strokovnem delovanju.

Ob identificiranih težavah, ki so posledica dolgega zaprtja vzgojno-izobraževalnih ustanov (Poziv ..., 2021), bo v prihodnosti potrebna večja podpora šolam prek nevladnih organizacij, ki pripravljajo različne preventivne programe za šole. Po drugi strani pa je lahko problematično, če skrb za preventivo spet preložimo na zunanje sodelavce, v tem primeru nevladne organizacije. Kot je bilo že omenjeno, je šolska svetovalna služba sestavni del šole in pozna njene specifične okoliščine. Če sodelovanje zunanjih ustanov razumemo preozko z vidika »servisiranja«, torej neposrednih dejavnosti odpravljanja težav, ko so te že nastopile, se oddaljujemo od razumevanja šolske svetovalne službe, ki prispeva k celostnemu razvoju posameznih učencev in šole kot celote (Gregorčič Mrvar in Resman, 2019; Resman, 1999b).

5.5 Utrjevanje kurativnih dejavnosti namesto širjenja razvojno-preventivne usmerjenosti šolske svetovalne službe

Po drugem daljšem zaprtju vzgojno-izobraževalnih ustanov med jesenjo 2020 in pomladjo 2021 smo lahko zaznali povečano orientiranost šolske svetovalne službe v kurativno delo, kar lahko razumemo kot posledico dogajanja vsaj na treh ravneh.

Najprej lahko izpostavimo področje doseganja izobraževalnih ciljev otrok in mladostnikov. Posledice večmesečnega izobraževanja na daljavo lahko pričakujemo na najmanj dveh nivojih. Kot prvo lahko izpostavimo nižjo kakovost izobraževanja na daljavo v primerjavi z običajnim potekom učnega procesa v šolskih učilnicah. Kot drugo pa lahko izpostavimo trend povečevanja razlik v učnih dosežkih otrok in mladostnikov glede na njihovo družinsko okolje. Gre za problem, ki je bil na področju slovenskega šolstva izpostavljen že pred epidemijo (Cankar idr., 2017; Cankar, 2020; Klemenčič in Mirazchiyski, 2020; Šterman Ivančič in Štremfel, 2020), strokovne rešitve pa so bile usmerjene predvsem v izenačevanje izhodiščnih pogojev otrok in mladostnikov, tudi v obliki kakovostne ponudbe brezplačnega

razširjenega programa za učence do vključno petega razreda osnovne šole, sistemske skrbi za različne ranljive družbene skupine (npr. osebe s posebnimi potrebami, priseljenci) itd. Že brez obsežnih analiz učnih dosežkov otrok in mladostnikov v šolskem letu 2020/21 lahko sklenemo, da je dolgo zaprte šol in izobraževanje na daljavo razlike med otroki in mladostniki le še povečalo in poglobilo.

Na drugem mestu lahko izpostavimo opozorila različnih strokovnjakov o porastu težav na področju duševnega zdravja. V predhodnih poglavjih so opisani podatki, ki smo jih zbrali na podlagi odgovorov šolskih svetovalnih delavcev v času, ko so bile v času protikoronskih ukrepov prvič zaprte šole pomladi 2020. Ukrepi so imeli veliko neugodnih učinkov za učence in dijake ne le v času zaprtja šol, ampak so se še posebej intenzivno pokazali po njem.

Nacionalni inštitut za javno zdravje je junija 2021, kot nosilec in upravljalec implementacije *Nacionalnega programa duševnega zdravja od 2018 do 2028, Programa MIRA*, v sodelovanju predstavnikov stroke s področja vzgoje in izobraževanja, sociale in zdravstva ter treh ministrstev, MZ, MIZŠ ter MDSSZ, organiziral »Medresorni posvet za varovanje in krepitev duševnega zdravja otrok in mladostnikov v času epidemije«. Ugotovitve udeležencev tega posveta (Poziv ..., 2021) so bile jasne: po ponovnem odprtju šol so se pokazale stiske otrok in mladostnikov v izjemno velikem obsegu. Strokovni delavci se v tem obdobju ukvarjajo z bistvenim povečanjem učencev s stiskami in z bolj zahtevnimi primeri, ob povečani zahtevnosti dela pa tudi sami čutijo izčrpanost in nemoč ter potrebujejo podporo. Kot se je izrazila ena od udeleženk, »gasimo požare«, v taki situaciji pa je tudi v šolskem svetovanju v ospredju kurativna dejavnost, ki je že pred tem bila prevladujoča. Rezultat posveta je bila pobuda, da se v sklop ukrepov za obvladovanje posledic epidemije bolj odločno uvrsti tudi ukrepe v podporo otrokom in mladim (Poziv ..., 2021). Kot so zapisali snovalci poziva, so ukrepi nujni, ker bo samo tako mogoče učinkovito nasloviti stiske otrok, mladih in njihovih bližnjih ter zmanjšati zaznan porast razlik med otroki in mladimi tako v njihovem splošnem blagostanju kot učnih dosežkih. V izjavi in pozivu so vlado in ključne odločevalce pozvali k okrepitvi resursov za povečanje razvojno-preventivne dejavnosti, vprašanje pa je, v kolikšni meri bodo ta in podobni pozivi udejanjeni za konkretne spremembe na sistemski ravni.

Skrb za zdrav telesni razvoj otrok in mladostnikov je ena sicer manj pogosto omenjenih nalog šolske svetovalne službe, vendar na tretjem mestu izpostavljam o opozorila strokovnjakov na področju športa. Nizka telesna aktivnost je eden od zelo obremenjujočih dejavnikov v razvoju otrok in mladostnikov. Podatki raziskave SLOfit (Starc idr., 2020) kažejo, »da je zaradi protikoronskih ukrepov prišlo do zelo atipičnega in izjemno velikega poslabšanja telesnega razvoja z vidika

naraščanja maščobne mase na račun izgube mišične mase« (prav tam, 11). Med šolskima letoma 2018/19 in 2020/21 se je zelo povečal delež otrok z debelostjo, in sicer od 6- do 10-krat v primerjavi z običajnimi 3 ali 4 odstotki. Bistveno večji trend upada kot običajno se je pokazal na vseh elementih gibalnih sposobnosti šolskih otrok. V povezavi z različnimi vidiki zdravega življenjskega sloga naj omenimo še kratko poročilo o raziskavi NIJZ, ki je bila izvedena oktobra 2020 med učenci 9. razredov in dijaki 4. letnikov (vključenih je bilo 3052 mladostnikov), v kateri »se je pokazalo, da so med mladostniki iz manj premožnih družin in tistimi iz bolj premožnih pomembne razlike v doživljanju pandemije, duševnem zdravju, tveganih vedenjih in drugimi z zdravjem povezanimi vedenji« (Mladostniki ..., 2021). S tovrstnimi podatki se potrjujejo opažanja o tem, da so posledice dolgotrajnega zaprtja šol raznovrstne in ne prizadenejo vseh učencev na enak način, zato je treba pri usmerjanju pomoči in podpore pozornost usmeriti tudi na to.

Vse zgoraj omenjene ravni posledic zaprtja šol nakazujejo, da se povečuje kompleksnost šolskega svetovalnega dela, s tem pa tudi potreba po iskanju podpore v okolju ter povečanem sodelovanju z različnimi zunanjimi strokovnimi ustanovami. Pri tem želimo opozoriti tudi na način, kako se tovrstno sodelovanje izpelje, da sodelovanje z zunanjimi ustanovami s svojimi strategijami delovanja (npr. medicinska obravnava težav na področju duševnega zdravja v okviru zdravstvenih ustanov) ne postane prevladujoče tudi v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Prav tako preventivno-razvojna naravnost šolske svetovalne službe že vključuje povezovanje z različnimi društvi, npr. z nevladnimi organizacijami v lokalnem okolju, zdravstvenimi ustanovami, svetovalnimi centri. Ob vsem tem pa bi bilo smiselno bolj okrepiti notranje vire na šoli in v šolski svetovalni službi, na primer v oblikovanju interdisciplinarnih timov, ki vključujejo učitelje vseh stopenj, učitelje dodatne strokovne pomoči za učence s posebnimi potrebami in svetovalne delavce. Oblikovanje in delovanje takšnih timov seveda terja svoj čas ter zahteva tudi kadrovske okrepitve in razbremenitve svetovalnih delavcev administrativnega dela. Na nek način gre tudi za nujne korake nazaj k prvim projektom interdisciplinarne zasnove šolskega svetovalnega dela v 70. letih prejšnjega stoletja, v katere je bil vključen tudi Resman, in se skozi *Programske smernice* (2008a, 2008b) vsaj deloma uresničuje tudi v sodobnosti.

5.6 Sklep

Šolska svetovalna služba, ki je zasnovana kot strokovni sodelavec pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev šole, je ključna pri razvoju šole kot celote ter pri skrbi za njeno odpiranje v okolje in sodelovanje z različnimi deležniki, v prvi vrsti

predvsem s starši otrok in mladostnikov. Razvojna vloga šolske svetovalne službe se žal še ni uveljavila kot njena osrednja vloga in kot smo prikazali v prispevku, ne kaže, da se bo to kmalu zgodilo. Po izsledkih empiričnih raziskav je prevladujoč kurativno-individualni pristop, ta pa se je še utrdil z dolgim obdobjem šolanja na daljavo, ko so bili učenci in dijaki v večji ali manjši meri prepuščeni samim sebi. Ne le v kriznih obdobjih, ampak tudi pred njimi in potem, je treba več pozornosti nameniti skrbi za skupnost in različnim načinom medsebojnega povezovanja, da ranljive skupine otrok in mladostnikov ne bi bile še bolj prikrajšane. Ob tej izkušnji lahko tudi predvidimo, da bi krizo lažje prebrodili ob dobro zasnovani in uveljavljeni razvojno-preventivni dejavnosti šolske svetovalne službe.

Literatura

- Cankar, G., Bren, M. in Zupanc, D. (2017). *Za večjo pravičnost šolskega sistema v Sloveniji*. Državni izpitni center.
- Cankar, G. (2020). *Dosežki učencev ter dosežki otrok v razvoju in učenju*. Šola za ravnatelje.
- 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., Kalin, J., Mažgon, J., Muršak, J. in Šteh, B. (2016). *Skupnost in šola: vrata se odpirajo v obe smeri*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- 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., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarić, M. in Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Šarić, M. in Šteh, B. (2021). Soočanje svetovalnih delavk in delavcev v vzgojno-izobraževalnih ustanovah z epidemijo covid-19. *Sodobna pedagogika*, 72(posebna številka), 150–167.
- Jeznik, K., Gregorčič Mrvar, P. in Šarić, M. (2019). Pogled staršev na delo šolske svetovalne službe. *Sodobna pedagogika*, 70(4), 30–49.
- Jeznik, K., Kroflič, R. in Štirn Janota, P. (2017). O vzgojnih pristopih med permisivnostjo in otrokocentričnostjo. V *Generaciji navidezne svobode: otroci in starši v sodobni družbi* (151–177). Sophia.
- Kalin, J., Govekar Okoliš, J., Mažgon, J., Mrvar, P., Resman, M. in Šteh, B. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

- 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.
- Klemenčič, E. in Mirazchiyski, P. (2020). *Bralna pismenost četrtošolcev in četrtošolk v Sloveniji*. <https://www.pei.si/ISBN/bralna-pismenost-cetrtošolcev-in-cetrtošolk-v-sloveniji-nacionalno-porocilo-mednarodne-raziskave-bralne-pismenosti-iaep-2016-in-epirls-2016>
- Mladostniki iz manj premožnih družin v času covid-19 bolj ogroženi – namenimo jim večjo pozornost (2021). <https://www.nijz.si/sl/mladostniki-iz-manj-premožnih-druzin-v-casu-covid-19-bolj-ogrozeni-namenimo-jim-vecjo-pozornost>
- Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli*. (2008a). Zavod RS za šolstvo.
- Programske smernice. Svetovalna služba v srednji šoli*. (2008b). Zavod RS za šolstvo.
- Poziv k ukrepanju in podpori duševnemu zdravju otrok in mladostnikov*. (2021). Povzetek Medresornega posveta za varovanje in krepitev duševnega zdravja otrok in mladostnikov v času epidemije 1. 6. 2021 (spletna oblika – zoom). <https://www.program-mira.si/poziv-k-ukrepanju-in-podpori-dusevnemu-zdravju-otrok-in-mladih/>
- Resman, M. (1992a). Partnerstvo med šolo in domom. *Sodobna pedagogika*, 43(3/4), 135–145.
- Resman, M. (1992b). Obrati v »filozofiji« sodelovanja med domom in šolo. *Sodobna pedagogika*, 43(1/2), 28–39.
- Resman, M. (1992c). Šola, učitelji, starši – sodelovanje z različnimi pričakovanji. *Sodobna pedagogika*, 43(5/6), 223–235.
- Resman, M. (1999a). Svetovalno delo šolam, vodstvom šol in učiteljem v luči šolske organiziranosti. V M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič-Vogrinič in J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (13–17). Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. (1999b). Pojem in karakteristike šolskega svetovanja. V M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič-Vogrinič in J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (67–94). Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. (1999c). Stališča in potrebe učencev. V M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič-Vogrinič in J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (261–302). Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. (2008). Svetovalno delo v vrtcih in šolah. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 6–25.
- Resman, M. (2009). Sodelovanje učiteljev in svetovalnih delavcev s starši. *Šolsko svetovalno delo*, 13(1/2), 30–35.

- Skubic Ermenc, K. in Urbančič, M. (2021). Raziskovanje vzgoje in izobraževanja v času pandemije – Uvodnik v posebno številko. *Sodobna pedagogika*, 72(posebna številka), 6–12.
- Starc, G., Strel, J., Kovač M., Leskošek, B., Sorić, M. in Jurak, G. (2020). *SLOfit 2020 – Poročilo o telesnem in gibalnem razvoju otrok in mladine v šolskem letu 2019/20*. Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.
- Šterman Ivančič, K. in Štremfel, U. (2020). Assessment policy and practice of Slovenia. V H. Harju-Luukkainen, N. McElvany, J. Stang (ur.), *Monitoring student achievement in the 21st century* (237–249). Springer.
- Švab, A. (2001). *Družina: od modernosti k postmodernosti*. Znanstveno in publicistično središče.
- Ule, M. (2015). Vloga staršev v izobraževalnih potekih otrok v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 66(1), 30–45.

6 Šolski svetovalni delavci in delo z učenci s posebnimi potrebami

Tina Vršnik Perše

6.1 Uvod

S sprejemanjem inkluzivnega koncepta vzgoje in izobraževanja za učence s posebnimi potrebami v našem prostoru ustvarjamo možnosti za bolj kakovosten vzgojno-izobraževalni proces in podporo učencem s posebnimi potrebami. Celostna obravnava in pogled, usmerjen v individualne potrebe, ponujata vsem učencem možnost za optimalni razvoj njihovih potencialov. Kot navaja Resman (2003), pri pojmu inkluzija ne gre le za prilagajanje, ampak za kulturo življenja v določeni skupnosti, v kateri je vsak posameznik dobrodošel, pri čemer si inkluzivna šola prizadeva za sobivanje vseh učencev. Eno od ključnih vlog pri implementaciji inkluzivne paradigme in spodbujanja celostnega razvoja učencev s posebnimi potrebami ima zagotovo šolska svetovalna služba.

Začetke uveljavljanja inkluzivne paradigme v slovenskem prostoru lahko najdemo že v 80. letih 20. stoletja, na formalni ravni pa se je s sprejemanjem oz. spreminjanjem osnovnošolske zakonodaje začela uveljavljati po letu 1995. Ozadje glede izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa učencev s posebnimi potrebami je orisala Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Temeljna zakona (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) ter Zakon o osnovni šoli (1996)), ki sta neposredno povezana z izvajanjem vzgojno-izobraževalnega procesa učencev s posebnimi potrebami, pa sta bila v Uradnem listu objavljena 29. 2. 1996 in sta stopila v veljavo v sredini marca 1996. Prvi zakon, ki je podrobneje opredeljeval vzgojno-izobraževalni proces učencev s posebnimi potrebami (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ZUOPP, 2000) je bil sprejet 16. 6. 2000 in je stopil v veljavo 1. 7. 2000. S sprejetjem zakona se je začelo pripravljati tudi podzakonske predpise, ki so nato podrobneje urejali postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami ter organizacijo in delo komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Izhodišče za te določbe je razumevanje, kot piše Resman (2001), da sta integracija in inkluzija v šolstvu gibanji, ki izhajata iz opredeljene vizije razvoja družbe prihodnosti, to je družbe znanja, humanizacije odnosov in skrbi za vsakega posameznika.

Za samo izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa učencev s posebnimi potrebami je bil ključen predvsem Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in

mladostnike s posebnimi potrebami, sprejet leta 2006. Tudi v nadaljevanju so sledile spremembe sprejete zakonodaje in tako je bil leta 2011 sprejet nov Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP-1 (2011). Pri tem sta za neposredno izvedbo vzgojno-izobraževalnega procesa ključna predvsem Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (2013) in Pravilnik o osnovnošolskem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu (2016).

Glede na navedeno zakonodajo ima pri izvedbi vzgojno-izobraževalnega procesa učencev s posebnimi potrebami pomembno vlogo tudi šolska svetovalna služba, predvsem kot ključni dejavnik pri podpori učiteljem ob izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa za učence s posebnimi potrebami in kot izvajalec posameznih oblik dodatne strokovne pomoči. V Programskih smernicah: svetovalna služba v osnovni šoli (2008, 17; v nadaljevanju Programske smernice) je operacionalizirano, da je delo šolske svetovalne službe »usmerjeno k fleksibilnemu prilagajanju šole tako splošnim kot posebnim potrebam učencev. Šolska svetovalna služba sodeluje pri vzpostavljanju optimalnih pogojev za učenje in napredovanje vseh učencev in v tem istem temeljnem okviru tudi učencev s posebnimi potrebami«. Šolska svetovalna služba naj bi tako na šoli delovala kot koordinator, ki spodbudi in poveže vse potrebne strokovne moči za pripravo, izvedbo in spremljanje individual(izira)nega programa. Šolska svetovalna služba se v samo načrtovanje, izvedbo in spremljanje individual(izira)nega programa vključuje v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo« (Programske smernice, 2008, 17). Prav tako je v Programskih smernicah (2008) opredeljeno, da šolska svetovalna služba izvaja svetovalno delo z vsemi učenci, tudi učenci s posebnimi potrebami, v zvezi s tem pa tudi svetovalno in posvetovalno delo z učitelji, starši in vodstvom.

Šolska svetovalna služba torej nedvomno prevzema ključno vlogo pri zagotavljanju razvoja in izvedbe inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega procesa za vse ter ima specifične vloge znotraj tega opredeljene tudi glede dela z učenci s posebnimi potrebami. To kažejo tudi raziskave, izvedene v slovenskem prostoru, ki ugotavljajo, da šolski svetovalni delavci velik delež svojega delovnega časa namenjajo obravnavi učencev s posebnimi potrebami in tistim učencem, kjer se ugotavljajo posamezni primanjkljaji, ovire oz. motnje, vendar odločbe o usmerjanju še niso prejeli (npr. Gregorčič Mrvar in Šarić, 2018; Gregorčič Mrvar idr., 2020). Pri tem pa se izpostavljajo tudi številne težave, saj pretirana obremenitev z delom na tem področju otežuje opravljanje drugih nalog. Omejevanje na individualno delo z učenci, ki imajo posebne potrebe na različnih področjih, ter na to vezanimi administrativnimi deli lahko pomeni uveljavljanje remedialnega (popravljalnega) koncepta in kriznega svetovanja, kar nikakor ni usmeritev, h kateri naj bi bilo prednostno

naravnano šolsko svetovalno delo (Resman in Gregorčič Mrvar, 2013). Tudi ob zavedanju, da je delo z učenci s posebnimi potrebami ena od ključnih dejavnosti šolske svetovalne službe, to ne more biti izgovor, da bi se program svetovalne službe odmaknil od preventivne, razvojno-celostne usmeritve, na kar je Resman (2008) opozarjal že pred več kot desetletjem.

Prav tako je pomembno spodbujati tudi usmeritev, da je pri zagotavljanju učinkovite pomoči in podpore timsko sodelovanje različnih strokovnih delavcev ter tudi staršev in učencev ključno. Tudi ta usmeritev se že vrsto let pojavlja tako v slovenskem (Bezić, 2018; Resman, 2005) kot mednarodnem prostoru (Clark in Breman, 2009; McCollum, 1996). Pri tem pa pogosto ostaja na ravni priporočil, izvedba pa se od njih pogosto razlikuje.

Hkrati so za učinkovito opravljanje dela šolske svetovalne službe z učenci s posebnimi potrebami ključna tudi njihova stališča in mnenja, vezana na inkluzivni koncept in na delo z učenci s posebnimi potrebami. Že nekaj let v Sloveniji raziskave poročajo o zmerno pozitivnih stališčih vseh zaposlenih v osnovnih šolah do učencev s posebnimi potrebami (Pretnar, 2012; Schmidt in Čagran, 2011), čeprav je glede dela z učenci s posebnimi potrebami še vedno v ospredju individualna pomoč ter ukvarjanje s primanjkljaji, ovirami oz. motnjami, koncept inkluzije pa v razvijanju (Vršnik Perše idr., 2016). Ob rezultatih raziskav pa se postavlja vprašanje, kakšne so povezave med stališči in mnenji o učencih s posebnimi potrebami ter kakovostjo dela, ki ga opravljajo zaposleni v šolski svetovalni službi z učenci s posebnimi potrebami, posebej ob dejstvu, da so raziskave (Gregorčič Mrvar idr., 2021) v zadnjem letu pokazale še posebej veliko obremenjenost šolske svetovalne službe s tem delom. Tako raziskave v Sloveniji (Schmidt in Čagran, 2011) kot v tujini (Saloviita, 2019) kažejo, da so stališča in mnenja pedagoških delavcev pomembno povezana z vrsto in stopnjo posebnih potreb učencev, kakor tudi z občutkom obremenitve z delom zaradi vključevanja učencev s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalni proces. Pedagoški delavci z višjimi pričakovanji oz. zaznavami obremenitev namreč odražajo pomembno bolj negativna stališča (prav tam). Hkrati pa raziskave (Galaterou in Antoniou, 2017) kažejo tudi, da manj naklonjena stališča in mnenja do dela z učenci s posebnimi potrebami izražajo tisti, ki svoje delo zaznavajo kot bolj stresno in obremenjujoče.

6.2 Namen raziskave in metodologija

Da bi dobili vpogled v delo šolskih svetovalnih delavcev z učenci s posebnimi potrebami in njihove vloge pri tem je bila izvedena analiza podatkov, pridobljenih v okviru

Evalvacijske študije o različnih oblikah dodatne strokovne pomoči otrokom in mladostnikom z odločbami (gl. Vršnik Perše idr., 2016), dodatno pa so bili v analize vključeni tudi podatki, pridobljeni na podlagi kvalitativne analize poročil o praktičnem usposabljanju v študijskem letu 2020/21 na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

V okviru podatkov, pridobljenih iz Evalvacijske študije o različnih oblikah dodatne strokovne pomoči otrokom in mladostnikom z odločbami (gl. Vršnik Perše idr., 2016) je bilo v vzorec med drugimi udeleženci zajetih 386 strokovnih delavcev, ki so zaposleni kot svetovalni delavci v osnovni šoli. Med njimi je bilo 43,3 % pedagogov, 23,8 % psihologov, 15,5 % socialnih delavcev, 10,6 % socialnih pedagogov, 3,4 % defektologov, 1,5 % specialnih in rehabilitacijskih pedagogov ter 1,8 % drugih profilov. Med njimi je bilo 3 leta ali manj zaposlenih 6,0 %, med 4 in 6 let zaposlenimi je bilo 10,1 %, med 7 in 18 let zaposlenimi je bilo 37,3 %, med 19 in 30 let je bilo 29,8 % in več kot 31 let 17,1 % anketirancev. Največji delež anketirancev, ki so vprašalnik reševali v vlogi zaposlenega v šolski svetovalni službi, je v vzgoji in izobraževanju zaposlenih od 7 do 18 let, torej so v 3. fazi profesionalnega razvoja v okviru S-modela (Jarvrh, 2007), v tisti fazi, kjer so zaposleni v vzgoji in izobraževanju že stabilizirali svojo poklicno identiteto in se pogosto odzovejo tako, da poskušajo spremeniti že ustaljene prakse ali pa, nasprotno, čutijo nezadovoljstvo, negotovost in potrebo po reviziji (prav tam). Vsekakor velika večina zaposlenih v šolski svetovalni službi doživlja tiste faze profesionalnega razvoja, za katere je značilna sproščenost pri opravljanju svojega dela, saj so v vzgoji in izobraževanju zaposleni več kot 6 let. Udeleženci v raziskavi so bili iz vseh statističnih regij v Sloveniji – 7,8 % iz Gorenjske, 6,7 % iz Goriške, 7,0 % iz Jugovzhodne Slovenije, 4,2 % iz Koroške, 3,1 % iz Primorsko-notranjske, 4,4 % iz Obalno-kraške, 25,4 % iz Osrednjeslovenske, 17,1 % iz Podravske, 7,8 % iz Pomurske, 10,9 % iz Savinjske, 5,2 % iz Posavske in 1,3 % iz Zasavske regije. Porazdelitev je skladna s številom učencev, ki so v posameznih regijah vključeni v osnovnošolsko izobraževanje. Šolski svetovalni delavci so izpolnjevali spletni anketni vprašalnik, ki je zajemal 8 sklopov – demografija; značilnosti prepoznavanja in nudenja pomoči učencem, ko še nimajo odločbe o usmerjanju; načrtovanje in izvajanje dodatne strokovne pomoči; evalvacija dodatne strokovne pomoči; nujenje dodatne strokovne pomoči nadarjenim učencem s posebnimi potrebami; ocena učinkov dodatne strokovne pomoči; profesionalni razvoj glede dodatne strokovne pomoči ter stališča in mnenja. Prav tako je bil manjši neslučajnostni vzorec šolskih svetovalnih delavcev v osnovnih šolah (15) vključen v fokusne skupine, kjer smo zajeli njihova podrobnejša pojasnila.

Dodatno je bila opravljena kvalitativna analiza poročil o praktičnem usposabljanju za leti 2020 in 2021 za 46 študentov študijskega programa Inkluzija v vzgoji in izobraževanju.

6.3 Rezultati

Naše temeljno vprašanje je bilo, kakšno vlogo imajo svetovalni delavci pri delu z učenci s posebnimi potrebami. Kot osnovo za preučevanje vloge šolske svetovalne službe smo analizirali vprašanje za zaposlene v šolski svetovalni službi o tem, kakšna je njihova vloga v strokovnem timu, ki je na šoli zadolžen za pripravo in spremljanje individualiziranih programov za učence s posebnimi potrebami.

Tabela 1: *Strukturni odstotki (f %) glede prevzemanja vlog zaposlenih v šolski svetovalni službi pri načrtovanju in spremljanju dela z učenci s posebnimi potrebami*

	Da f %	Ne f %	SKUPAJ f %
Koordinacija sestankov strokovnega tima.	74,7	25,3	100,0
Priprava individualiziranega programa.	68,1	31,9	100,0
Sodelovanje z izvajalci DSP.	99,7	0,3	100,0
Sodelovanje z učitelji, ki poučujejo učence s posebnimi potrebami.	98,7	1,3	100,0
Sodelovanje s starši učencev s posebnimi potrebami.	98,4	1,6	100,0

Opomba. N = 386.

Zaposleni v šolski svetovalni službi večinoma navajajo, da prevzemajo skoraj vse navedene vloge v strokovnih timih pri načrtovanju in spremljanju dela z učenci s posebnimi potrebami.

Zanimivo je, da jih je skoraj tretjina navedla, da ne sodelujejo pri pripravi in spremljanju individualiziranega programa. Na podlagi analize odgovorov zaposlenih v šolski svetovalni službi v okviru fokusnih skupin lahko razberemo, da imajo pogosto na šolah znotraj šolske svetovalne službe razdeljene vloge in nekateri (približno tretjina) svetovalni delavci pri pripravi individualiziranega programa (ter četrtnina pri koordiniranju sestankov strokovnega tima) ne sodelujejo, saj to vlogo opravlja drug šolski svetovalni delavec. Pri tem je na podlagi analize mogoče trditi, da so te vloge glede na poklicne profile porazdeljene naključno, zelo verjetno glede na to, katere profile šolskih svetovalnih delavcev ima posamezna šola vključene v šolsko svetovalno službo, saj noben od profilov ne odstopa po pogostosti prevzemanja posamezne vloge. Hkrati pa skoraj vsi zaposleni v šolski svetovalni službi navajajo, da se vključujejo v sodelovanje z izvajalci dodatne strokovne pomoči, v sodelovanje z učitelji, ki poučujejo učence s posebnimi potrebami ter v sodelovanje s starši.

Tabela 2: Strukturni odstotki (f %) glede ocene zaposlenih v šolski svetovalni službi o pomembnosti njihove vloge pri načrtovanju in spremljanju dela z učenci s posebnimi potrebami

	Zelo malo ali nič	Malo	Zmerno	Veliko	Zelo veliko	SKUPAJ	M (SD)
Koordinacija sestankov strokovnega tima.	9,2	8,9	15,2	25,4	41,4	100,0	3,81 (1,31)
Priprava individualiziranega programa.	7,1	12,3	26,2	26,8	27,6	100,0	3,55 (1,21)
Sodelovanje z izvajalci DSP.	0,3	2,1	12,5	41,7	43,5	100,00	4,26 (0,77)
Sodelovanje z učitelji, ki poučujejo učence s posebnimi potrebami.	0,3	1,8	15,4	45,7	36,8	100,0	4,17 (0,77)
Sodelovanje s starši učencev s posebnimi potrebami.	0,3	4,7	24,1	35,1	35,9	100,0	4,02 (0,90)

Opomba. N = 385.

Ob podrobnejšem pregledu lahko vidimo, da pri vseh vidikih zaposleni v šolski svetovalni službi večinoma celo navajajo, da je njihova vloga zelo velika oz. velika.

V tabeli 1 smo prikazali, katere vloge zaposleni v šolski svetovalni službi prevzemajo, na tem mestu pa lahko vidimo, da ne gre le za prevzemanje posameznih vlog, ampak so v njih vključeni v zelo veliki meri. Podobno kot pri tabeli 1, tudi tukaj vidimo, da svojo vlogo vidijo v nekoliko manjši meri glede priprave individualiziranega programa in glede koordinacije strokovnega tima za učence s posebnimi potrebami v primerjavi z drugimi vlogami. Oboje je mogoče pojasniti s porazdeljevanjem teh vlog med različnimi člani strokovnega tima, vsekakor pa tudi pri teh vlogah šolska svetovalna služba pogosto prevzema ključno vlogo.

Podrobneje nas je tudi zanimalo, ali se pojavljajo razlike glede ocene pomembnosti posameznih vlog med različnimi profili, zaposlenimi v šolski svetovalni službi.

Za ugotavljanje razlik v povprečjih treh ali več neodvisnih skupin je bila zaradi značilnosti podatkov uporabljena analiza variance (ANOVA). Statistično značilne razlike med vlogami posameznih profilov je zaznati pri vlogi, ki jo imajo zaposleni v šolski svetovalni službi pri pripravi individualiziranega programa ($F(6; 375) = 4,175$; $p = 0,00$), pri sodelovanju z izvajalci dodatne strokovne pomoči ($F(6; 377) = 3,405$; $p = 0,00$) in pri sodelovanju z učitelji, ki poučujejo učence s posebnimi potrebami ($F(6; 376) = 3,641$; $p = 0,00$). Pri tem lahko vidimo, da poročajo o manjši

vlogi pri navedenih dejavnostih predvsem tisti zaposleni v šolski svetovalni službi, ki so po izobrazbi socialni delavci. Glede na kvalitativno analizo odgovorov, podanih v okviru fokusnih skupin, je, kot je bilo že omenjeno, v veliki meri prevzemanje posameznih vlog povezano s tem, katere profile šolskih svetovalnih delavcev ima posamezna šola vključene v šolsko svetovalno službo – kjer je v šolski svetovalni službi samo en strokovni delavec, ta seveda prevzema vse aktivnosti, ki se na nekaterih večjih šolah, kjer šolsko svetovalno službo sestavlja širši tim strokovnjakov, porazdelijo med različnimi profili.

Dodatno nas je zanimalo, kako pogosto se svetovalni delavci srečujejo z obravnavo učencev s posebnimi potrebami.

Tabela 3: *Strukturni odstotki (f%) glede pogostosti ukvarjanja z obravnavo učencev s posebnimi potrebami (po mnenju ŠSS)*

	Skoraj nič ali nič	2–3x letno	1–2x na mesec	1–2x na teden	Vsak dan ali skoraj vsak dan	SKUPAJ
Ravnatelj oz. pomočnik	31,0	47,5	14,3	5,8	1,3	100,0
Svetovalna služba	0,0	11,0	26,0	30,4	32,5	100,0
Izvajalec DSP	0,0	1,6	4,7	40,4	53,3	100,0
Učitelj razrednik	0,3	4,3	20,5	37,1	37,9	100,0
Učitelji, ki poučujejo učenca s posebnimi potrebami	1,1	5,3	14,1	37,2	42,3	100,0

Opomba. N = 386.

Nekaj manj kot tretjina zaposlenih v šolski svetovalni službi je navajala, da se kot šolski svetovalni delavci z obravnavo učencev s posebnimi potrebami srečujejo vsak dan ali skoraj vsak dan, 30,4 % jih je navajalo, da se z obravnavo srečujejo nekajkrat tedensko, približno četrtnina jih je navedla, da se srečujejo enkrat do dvakrat na mesec, in nekaj več kot desetina jih je navedla, da se s tem ukvarjajo od dva- do trikrat letno. Pri tem lahko izpostavimo, da v to niso vključevali izvajanja dodatne strokovne pomoči, torej ko nastopajo v vlogi izvajalca dodatne strokovne pomoči – v tej vlogi se z obravnavo učencev s posebnimi potrebami skoraj vsakodnevno srečuje več kot polovica in dodatni dve petini nekajkrat tedensko.

Vsekakor torej lahko vidimo, da so zaposleni v šolski svetovalni službi v veliki meri obremenjeni z delom, vezanim na individualno obravnavo učencev s posebnimi potrebami, čeprav se med njimi pojavljajo tudi odstopanja.

Hkrati lahko ugotovimo, da imajo šole zelo raznolike pristope k temu, koga vključujejo v strokovne time za načrtovanje in spremljanje dela z učenci s posebnimi potrebami.

Tabela 4: *Strukturni odstotki (f %) glede vključevanja različnih profilov šolskih svetovalnih delavcev v strokovne time*

	Da f %	Ne f %	SKUPAJ f %
Specialni in rehabilitacijski pedagog	66,7	33,3	100,0
Defektolog	41,1	58,9	100,0
Pedagog	67,2	32,8	100,0
Inkluzivni pedagog	11,2	88,8	100,0
Psiholog	47,9	52,1	100,0
Socialni pedagog	53,9	46,1	100,0
Socialni delavec	24,7	75,3	100,0

Opomba. N = 386.

Približno dve tretjini šol tako v strokovni tim vključuje pedagoga ter specialnega in rehabilitacijskega pedagoga oz. tudi defektologa, najmanjši delež šol pa socialnega delavca in inkluzivnega pedagoga. To je skladno s pojavnostjo posameznih profilov v šolski svetovalni službi in z njihovimi kompetencami, pridobljenimi med študijem (Gregorčič Mrvar in Resman, 2019).

Zanimiva je tudi primerjava po regijah, ki npr. za vključevanje specialnih in rehabilitacijskih pedagogov (ki so zaposleni na šoli) v strokovne time pokaže, da so v posameznih regijah skoraj vsi anketirani zaposleni v šolski svetovalni službi navedli, da se specialni in rehabilitacijski pedagog vključuje v strokovne time (Koroška 87,5 %; Gorenjska 83,3 %; Osrednjeslovenska 77,6 %), medtem ko so v drugih regijah navajali, da se vključuje le redko (Posavska 20,0 %; Obalno-kraška 29,4 %). Glede na podatke o zaposlenosti posameznih profilov lahko predpostavimo, da je v nekaterih regijah zaposlenih premalo šolskih svetovalnih delavcev, ki imajo izobrazbo, namenjeno primarno obravnavi učencev s posebnimi potrebami. Hkrati pa v teh regijah tudi prevladujejo šole z manjšim številom učencev, kar glede na normative in standarde pomeni tudi, da je na šoli zaposleno manjše število šolskih svetovalnih delavcev (z različnimi profili).

Kot enega ključnih dejavnikov uspešnega izvajanja procesa načrtovanja in spremljanja učencev s posebnimi potrebami zaradi pomena komunikacije in usklajenega timskega dela nas je zanimala tudi pogostost sestankov strokovnega tima, hkrati pa lahko le-ti predstavljajo tudi obremenitev, vezano na zmanjševanje možnosti obsega preventivnega dela šolskih svetovalnih delavcev.

Tabela 5: Število (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) glede pogostosti sklicovanja sestankov strokovnega tima

	Šolska svetovalna služba	
	f	f %
Skoraj nič ali nič	3	0,8
2–3x letno	344	90,8
1–2x na mesec	29	7,7
1–2x na teden	2	0,5
Vsak dan ali skoraj vsak dan	1	0,3
SKUPAJ	379	100,0

Iz tabele je razvidno, da je velika večina zaposlenih v šolski svetovalni službi navedla, da se sestanki strokovnega tima sklicujejo od dva- do trikrat letno, kar ustreza smernicam, da je treba strokovni tim sklicati vsaj z namenom sestavljanja IP, njegove vmesne in končne evalvacije. Najmanjši delež zaposlenih v šolski svetovalni službi je navedel, da se sestanki strokovnega tima sklicujejo vsak dan ali skoraj vsak dan, majhen delež zaposlenih v svetovalni službi pa je navedel, da se sklicujejo sestanki enkrat do dvakrat na mesec.

Z navedeno aktivnostjo torej zaposleni v šolski svetovalni službi niso obremenjeni v tolikšni meri, da bi pomembno oteževala izvajanje drugih aktivnosti. Pri tem pa je treba ohraniti v mislih podatek, da je na nekaterih osnovnih šolah v Sloveniji vključenih tudi več kot 50 učencev s posebnimi potrebami, kar obremenitve šolske svetovalne službe (in tudi drugih zaposlenih), povezane z izvajanjem sestankov strokovnega tima za načrtovanje in izvajanje dela z učenci s posebnimi potrebami, lahko močno poveča.

Poleg formalne komunikacije na sestankih strokovnega tima nas je zanimala tudi pogostost neformalne komunikacije z izvajalci dodatne strokovne pomoči.

Tabela 6: Število (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) glede pogostosti neformalnega komuniciranja z izvajalci DSP v zvezi z UPP

	Šolska svetovalna služba	
	f	f %
Skoraj nič ali nič	0	0,0
2–3x letno	7	1,9
1–2x na mesec	71	19,1
1–2x na teden	192	51,6
Vsak dan ali skoraj vsak dan	102	27,4
SKUPAJ	372	100,0

Iz tabele je razvidno, da je največji delež zaposlenih v šolski svetovalni službi navedel, da z izvajalci DSP neformalno komunicirajo enkrat do dvakrat na teden, sledijo pa tisti zaposleni v šolski svetovalni službi, ki neformalno komunicirajo z izvajalci dodatne strokovne pomoči vsak dan ali skoraj vsak dan. Najmanjši delež zaposlenih v šolski svetovalni službi je navedel, da z izvajalci DSP neformalno komunicirajo od dva- do trikrat letno. V skladu s pričakovanji je torej neformalne komunikacije med zaposlenimi v šolski svetovalni službi in izvajalci dodatne strokovne pomoči precej, v posameznih primerih pa je še vedno izrazito redka, čeprav je ključnega pomena za uspešno izvajanje in koordiniranje izvedbe dodatne strokovne pomoči.

Navedeni podatki obremenjenost zaposlenih v šolski svetovalni službi seveda postavljajo v drugačno luč in pričajo o zares velikem obsegu dela, povezanega z učenci s posebnimi potrebami. Podrobnejši podatki o vsebinah neformalne komunikacije na ravni reprezentativnega vzorca niso dosegljivi, na podlagi analize poročil o praktičnem usposabljanju študentov pa je razvidno, da je vsaj del te komunikacije pogosto namenjen preventivnemu svetovalnemu delu, čeprav je ta delež manjši. V obdobju izvajanja pouka (in svetovalnega dela) na daljavo, je iz analize poročil o praktičnem usposabljanju mogoče razbrati, da se je izvajanje svetovalnega dela v večjem deležu šol osredotočalo zgolj na krizno svetovanje in individualno delo z učenci s posebnimi potrebami, katerega obseg se je glede na poročila v tem obdobju izjemno povečal.

Glede na smernice, da naj bi se šolsko svetovalno delo osredotočalo na preventivne, razvojno-celostne usmeritve tudi v povezavi z delom z učenci s posebnimi potrebami, za kar je timsko sodelovanje ključno, nas je zanimalo, kako zaposleni v šolski svetovalni službi zaznavajo kakovost sodelovanja v strokovnem timu, osredotočenem na načrtovanje in spremljanje dela z učenci s posebnimi potrebami.

Tabela 7: *Strukturni odstotki (f %), aritmetična sredina (M) in standardni odklon (SD) glede ocene sodelovanja strokovnega tima*

	Zelo slabo	Slabo	Dobro	Zelo dobro	Odlično	SKUPAJ	M (SD)
Ocena sodelovanja strokovnega tima.	0,3	0,8	31,9	47,4	19,6	100,0	3,85 (0,74)
Ocena sodelovanja med strokovnimi timi in starši.	0,3	1,8	41,2	47,2	9,4	100,0	3,64 (0,69)
Ocena sodelovanja med strokovnimi timi in učenci s posebnimi potrebami.	0,3	2,9	36,4	46,3	14,1	100,0	3,71 (0,75)

Opombe. Uporabljena je bila lestvica: 1 – zelo slabo, 2 – slabo, 3 – dobro, 4 – zelo dobro in 5 – odlično. N = 386.

Iz tabele je razvidno, da zaposleni v šolski svetovalni službi tako splošno sodelovanje strokovnega tima kot tudi sodelovanje strokovnega tima s starši in sodelovanje z učenci s posebnimi potrebami v največji meri ocenjujejo kot zelo dobro. Splošno sodelovanje strokovnega tima zaposleni v šolski svetovalni službi ocenjujejo statistično značilno boljše kot sodelovanje med strokovnimi timi in učenci s posebnimi potrebami ($t(380) = 4,96$; $p = 0,00$), prav tako pa tudi sodelovanje med strokovnimi timi in učenci s posebnimi potrebami ocenjujejo statistično značilno bolje kot sodelovanje med strokovnimi timi in starši ($t(380) = -2,49$; $p = 0,01$), seveda pa je statistično značilna tudi razlika med oceno splošnega sodelovanja strokovnega tima ter sodelovanja strokovnega tima in staršev ($t(379) = 7,33$; $p = 0,00$). Lahko torej rečemo, da zaposleni v šolski svetovalni službi kot najboljše ocenjujejo splošno sodelovanje strokovnega tima, najslabše (vendar še vedno dobro oz. zelo dobro) pa sodelovanje med strokovnimi timi in starši. Na podlagi navedenega torej lahko sklepamo, da ovire za izvajanje preventivnega dela ne izhajajo iz težav, vezanih na sodelovanje.

6.3.1 Stališča in mnenja o učencih s posebnimi potrebami

Nenazadnje pa so nas zanimala tudi stališča in mnenja šolskih svetovalnih delavcev o učencih s posebnimi potrebami. Kot je namreč razvidno iz raziskav (glej Galaterou in Antoniou, 2017), pedagoški delavci, ki svoje delo zaznavajo kot bolj stresno in obremenjujoče, izražajo tudi manj naklonjena stališča in mnenja do učencev s posebnimi potrebami in inkluzivnega poučevanja.

Tabela 8: *Strukturni odstotki (f %), aritmetična sredina (M) in standardni odklon (SD) glede stališč in mnenj o učencih s posebnimi potrebami*

	Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Delno se strinjam	Se strinjam	Popolnoma se strinjam	SKUPAJ	M (SD)
Imam pozitivna stališča o delu z učenci s posebnimi potrebami.	0,5	0,0	7,3	34,1	58,0	100,0	4,49 (0,68)
Učenci s posebnimi potrebami ovirajo šolsko delo.	35,4	44,7	18,4	1,0	0,5	100,0	1,86 (0,78)
Učenci s posebnimi potrebami so lahko tudi nadarjeni za neko področje.	0,5	0,0	0,5	22,4	76,6	100,0	4,75 (0,51)
Za učence s posebnimi potrebami je bolje, da so vključeni v redno OŠ kot v OŠPP.	2,9	7,8	51,0	24,0	14,2	100,0	3,39 (0,93)

Opombe. Uporabljena je bila lestvica: 1 – sploh se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – delno se strinjam, 4 – se strinjam in 5 – popolnoma se strinjam. $N_{IDSP} = 1863$, $N_{ŠSS} = 386$, $N_R = 2217$.

Iz navedenega lahko vidimo, da zaposleni v šolski svetovalni službi večinoma izražajo pozitivna stališča o učencih s posebnimi potrebami, da se večinoma popolnoma strinjajo s tem, da so lahko učenci s posebnimi potrebami tudi nadarjeni na nekem področju, delno pa se strinjajo s tem, da je za učence s posebnimi potrebami bolje, da so vključeni v redno OŠ kot v OŠPP. Večinoma se ne strinjajo oz. se samo delno strinjajo s tem, da učenci s posebnimi potrebami ovirajo šolsko delo.

V analizo smo vključili tudi primerjavo med izražanjem stališč različnih skupin, vključenih v raziskavo – zaposlenimi v šolski svetovalni službi, izvajalci dodatne strokovne pomoči (ki niso svetovalni delavci) in razredniki učencev s posebnimi

potrebami. Za ugotavljanje razlik v povprečjih treh ali več neodvisnih skupin je bila zaradi značilnosti podatkov uporabljena analiza variance (ANOVA). Statistično značilne razlike med skupinami je zaznati pri vseh analiziranih podrobnostih pri strinjanju s pozitivnimi stališči o delu z učenci s posebnimi potrebami ($F(2; 4250) = 103,354; p = 0,00$), pri strinjanju s trditvijo, da učenci s posebnimi potrebami ovirajo šolsko delo ($F(2; 4244) = 103,381; p = 0,00$), pri strinjanju s trditvijo, da so lahko učenci s posebnimi potrebami tudi nadarjeni za neko področje ($F(2; 4245) = 16,714; p = 0,00$) in pri strinjanju s trditvijo, da je za učence s posebnimi potrebami bolje, da so vključeni v redno OŠ kot v OŠPP ($F(2; 4215) = 4,615; p = 0,00$).

Pri tem zaposleni v šolski svetovalni službi izražajo pomembno višje strinjanje s pozitivnimi stališči in pomembno nižje strinjanje s stališči, ki niso naklonjena inkluzivnemu vzgojno-izobraževalnemu procesu kot drugi dve skupini. Utemeljena je predpostavka, da so stališča svetovalnih delavcev zaradi njihove strokovne usposobljenosti bolj ozaveščena in tako strokovni delavci lažje nadzorujejo njihov vpliv na druge vidike presojanja o učencih s posebnimi potrebami in na zanos pri izvajanju dela z njimi.

Zanimivo je, da korelacije med oceno lastne vloge v procesu načrtovanja in spremljanja dela učencev s posebnimi potrebami ter stališči do dela z učenci s posebnimi potrebami niso statistično značilne. Ne moremo torej reči, da šolski svetovalni delavci z bolj pozitivnimi stališči prevzemajo večjo ali manjšo vlogo pri načrtovanju in spremljanju dela z učenci s posebnimi potrebami. Oz. drugače povedano, če predpostavimo, da večja vloga pomeni tudi večjo obremenjenost šolskih svetovalnih delavcev, se ta ne povezuje z njihovimi stališči. Se pa stališča šolskih svetovalnih delavcev do dela z učenci s posebnimi potrebami povezujejo z njihovo oceno, kakšne učinke ima delo z učenci s posebnimi potrebami.

Šolski svetovalni delavci z bolj pozitivnimi stališči do dela z učenci s posebnimi potrebami višje ocenjujejo učinek dodatne strokovne pomoči kot učne pomoči ($r = 0,20, p = 0,00$) in pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj ($r = 0,27, p = 0,00$), ne pa tudi svetovalnih storitev ($r = 0,09, p = 0,20$). Prav tako se šolski svetovalni delavci z bolj pozitivnimi stališči v večji meri strinjajo, da so dosežki učencev s posebnimi potrebami boljši zaradi izvajanja dodatne strokovne pomoči ($r = 0,15, p = 0,03$), da ti učenci zaradi dodatne strokovne pomoči bolj ustrezno uporabljajo pristope k učenju ($r = 0,30, p = 0,00$), se bolje soočajo s svojimi primanjkljaji ($r = 0,28, p = 0,00$), so bolj socialno vključeni v razredu ($r = 0,20, p = 0,00$), zaradi dodatne strokovne pomoči bolj samostojni ($r = 0,33, p = 0,00$) ter znajo bolj realno opredeliti lastne cilje glede izobraževanja in osebnostnega razvoja ($r = 0,39,$

$p = 0,00$). Opaziti je, da so korelacije višje pri učinkih, ki se nanašajo na procesne vidike (uporaba pristopov k učenju, spoprijemanje s primanjkljaji) kot pri učinkih, kjer gre za izide (učni uspeh, socialna vključenost).

6.4 Zaključek

Obremenjenost svetovalnih delavcev z delom z učenci s posebnimi potrebami je torej velika. Zaposleni v šolski svetovalni službi, ne glede na poklicne profile, pogosto prevzemajo raznolike naloge v zvezi z delom z učenci s posebnimi potrebami, svojo vlogo pa opredeljujejo kot zelo veliko. Pogosto se vključujejo v formalne sestanke, še veliko pogosteje pa poteka neformalna komunikacija o vprašanih dela z učenci s posebnimi potrebami. Zaposleni v šolski svetovalni službi sodelovanje strokovnega tima za pripravo in spremljanje dela učencev s posebnimi potrebami večinoma ocenjujejo kot zelo dobro ali dobro. Stališča zaposlenih v šolski svetovalni službi so večinoma pozitivno naravnana do učencev s posebnimi potrebami. Torej ne moremo reči, da obremenjenost vpliva na to, da bi zaposleni v šolski svetovalni službi delo z učenci s posebnimi potrebami opravljali z nenaklonjenostjo. Tudi ta vidik je v skladu z nekaterimi raziskavami (Jamsai, 2019; Kimble, 2017), ki nakazujejo, da več časa, ko pedagoški delavci opravljajo delo z učenci s posebnimi potrebami, bolj pozitivna so njihova stališča do inkluzivnega delovanja in učencev s posebnimi potrebami.

Glede na navedeno bi bilo smiselno na sistemski ravni preučiti naloge, ki jih opravljajo zaposleni v šolski svetovalni službi, ter njihovo vlogo v posameznih nalogah. Sistematičen pristop h krepitvi preventivnih in razvojnih nalog šolske svetovalne službe je v obdobju, ko se srečujemo s številnimi pozivi po podpori mladim zaradi okoliščin, vezanih na učenje in poučevanje na daljavo zaradi situacije z epidemijo covid-19, za podpiranje inkluzivnega pristopa ter opolnomočenje učencev s posebnimi potrebami, ključnega pomena.

Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (1995). Ministrstvo za šolstvo in šport.
- 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.
- Clark, M. A. in Breman, J. C. (2009). School counselor inclusion: A collaborative model to provide academic and social-emotional support in the classroom setting. *Journal of Counseling and Development*, 87(1), 6–11.

- Galaterou, J. in Antoniou, A. S. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: The role of job stressors and demographic parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4), 643–658.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarić, M. in Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Šarić, M. in Šteh, B. (2021). Soočanje svetovalnih delavk in delavcev v vzgojno-izobraževalnih ustanovah z epidemijo covid-19. *Sodobna pedagogika*, 72(posebna številka), 10–33.
- 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. in Šarić, M. (2018). Šolska svetovalna služba danes: analiza rezultatov raziskave o vlogi svetovalne službe v šoli. *Šolsko svetovalno delo*, 22(2), 20–27.
- Jamsai, P. (2019). Thai secondary teachers' attitudes toward inclusion of students with learning disabilities into general education classrooms. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(1), 478–483.
- Javrh, P. (2007). Fazni model razvoja kariere slovenskih učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 58(5), 68–86.
- Kimble, W. J. (2017). *Middle school administrator and teacher attitudes towards students with mild to moderate disabilities in the inclusive classroom (Doctoral dissertation)*. Gardner-Webb University. <https://search.proquest.com/docview/1920187842?Pq-origsite=summon>
- McCullum, V. J. C. (1996). Team approach to school counseling: Rationale for the use of paraprofessionals. *ERIC Document Reproduction Service No. ED412478*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412478.pdf>
- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami*. (2006). Ur. L. RS, št. 25/2006, 60/06, 8/08, 58/11 – ZUO-PP-1 in 88/13.
- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami*. (2013). Uradni list RS, št. 88/13.
- Pravilnik o osnovnošolskem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu*. (2016). Uradni list RS, št. 22/16.
- Pretnar, T. (2012). *Medkulturna analiza stališč učiteljev do inkluzije otrok s posebnimi potrebami*. Doktorska disertacija. Pedagoška fakulteta.
- Programske smernice. Svetovalna služba v osnovnih šolah*. (2008). Zavod RS za šolstvo.

- Resman, M. (2001). Dileme uresničevanja šolske integracije in inkluzije. *Sodobna pedagogika*, 52(5), 64–83.
- Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. *Sodobna pedagogika*, 54(posebna številka), 64–83.
- Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli. *Sodobna pedagogika*, 56(3), 80–95.
- Resman, M. (2008). Svetovalno delo v vrtcih in šolah. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 6–24.
- Resman, M. in Gregorčič Mrvar, P. (2013). Svetovalni delavec in učitelj: konceptualna stališča, aktualne potrebe in zadrege. *Šolsko svetovalno delo*, 17(3-4), 7–15.
- Saloviita, T. (2019). Explaining classroom teachers' attitudes towards inclusive education. *Support for Learning*, 34(4), 433–442.
- Schmidt, M. in Čagran, B. (2011). Stališča slovenskih učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na učence z različnimi vrstami posebnih potreb v osnovni šoli. *Šolsko polje*, 22(1/2), 55–72.
- Vršnik Perše, T., Schmidt, M., Košir, K., Hmelak, M., Bratina, T., Licardo, M., Kallan, M. in Lorbek, T. (2016). *Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami: nacionalna evalvacijska študija: končno poročilo*. UM Pedagoška fakulteta, RS MIZŠ, Pedagoški inštitut.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. (1996). Uradni list RS, št. 12/96, 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr. in 25/17 – ZVaj.
- Zakon o osnovni šoli*. (1996). Uradni list RS, št. 12/1996, 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13 in 46/16 – ZOFVI-L.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP)*. (2000). Uradni list RS, št. 54/2000, 3/07 – uradno prečiščeno besedilo, 52/10 – odl. US in 58/11 – ZUOPP-1.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1)*. (2011). Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17 – ZOPOPP in 200/20 – ZOOPMTVI.

7 Školski pedagog i profesionalizacija ravnatelja

Stjepan Staničić

7.1 Uvod

Prosvjetna politika u Hrvatskoj je početkom 1960-ih godina zaključila kako je uvođenje specijaliziranih pedagoških stručnjaka najbolji način da se ravnateljima pomogne unaprijediti odgojno-obrazovni rad škole (Zakon o osnovnoj školi, 1964). Od tada su pedagozi i ravnatelji tijesno međusobno povezani u ostvarivanju ciljeva i zadaća svoje ustanove, a osobito u pedagoškom procesu kao ishodištu. Minulo je šest desetljeća suradnje tijekom kojih su njihove uloge doživjele stanovite transformacije. Praćenjem zbivanja u teoriji i praksi mogu se uočiti neke zakonitosti razvoja profesija.

Uvidom u školsku praksu i analizom izvora moguće je utvrditi kako je prva tri desetljeća postojanja profesije školskog pedagoga obilježio intenzivan razvoj i nezina afirmacija. Taj je razvoj usporen, a potom i zaustavljen deprofesionalizacijom 1990-ih, kada pedagog postupno gubi prepoznatljivost u školskoj praksi. Steče se dojam kako oporavak profesije i dalje traje. Međutim, izostanu li ozbiljniji doprinosi njezinoj afirmaciji, ona bi mogla ponovno postati žrtvom prosvjetne birokracije koja svoje redukcije kvalitete obrazovanja rado pravda tzv. racionalizacijama.¹

Tijekom 60 godina, koliko postoji profesija pedagog, profiliranje uloge ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova pokazuje obrnut trend. Prvu polovicu tog razdoblja školstvom se upravlja centralizirano, a ravnatelj je izvršni organ prosvjetnih vlasti. Uz stanovita ograničenja i brojne izuzetke, moglo bi se reći kako je ravnatelj najvećim dijelom funkcionirao kao teledirigirani činovnik. Po kriterijima politike u centraliziranom upravljanju školstvom, nedostatak kompetencija ravnatelja mogla je nadomjestiti njegova poslušnost.² Međutim, posljednjih nekoliko desetljeća svjedočimo ubrzanju decentralizaciji školstva i sve većoj autonomiji obrazovnih ustanova. S tom se promjenom povećavaju obaveze i odgovornosti, a uloga ravnatelja postaje vidno složenija. Tijekom tog vremena ubrzano rastu i dokazi o važnosti

1 U članku se, osim na dokumente, ponekad oslanjamo i na osobnu procjenu. Autor je bio pedagog u osnovnoj i srednjoj školi, ravnatelj u osnovnoj i srednjoj školi i ravnatelj Zavoda za školstvo u Rijeci. Kao prosvjetni savjetnik za školske pedagoge i ravnatelje izvršio je stotine uvida u rad pedagoga i ravnatelja te organizirao brojne stručne skupove za njih. Bio je uz to i sveučilišni nastavnik Metodike rada školskog pedagoga i Školskog menadžmenta. U tim je područjima izveo više istraživanja, objavio nekoliko knjiga i napisao više od 150 stručnih i znanstvenih radova (Turk, 2017).

2 Nakon Domovinskog rata 1990-ih godina i stjecanja samostalnosti Hrvatske gledali smo „reprizu“ centralizacije obrazovanja i honoriranje poslušnosti ravnatelja za odanost stranci na vlasti.

ravnatelja za prosperitet škole i učenička postignuća. Odgovor na umnožavanje zahtjeva prema ravnatelju i dokaze njegove važnosti nalazimo u profesionalizaciji njegove rukovodne uloge.

Posebno se ističe važnost ravnatelja kao pedagoškog voditelja, a njegova profesionalizacija intenzivno se usmjerava na područje unapređivanja pedagoškog procesa. Kako je pedagoški proces tradicionalno i profesionalno u domeni školskog pedagoga, otvara se potreba za utvrđivanjem mogućih doprinosa pedagoga i ravnatelja, kako bi transformacija njihove uloge rezultirala dobrobiti i za njihove profesije, a osobito za postignuća škola i učenika.

Imajući to u vidu, kratko ćemo se osvrnuti na razvoj uloge pedagoga i ravnatelja; utvrdit ćemo do koje su mjere njihove uloge u Hrvatskoj profesionalizirane, a potom ćemo analizirati područja njihova rada, kakve se kompetencije traže od pedagoga i ravnatelja te što se događa na planu profesionalizacije ravnatelja i kako to utječe na razvoj profesije pedagoga.

Uz to želimo ukazati na velik znanstveni doprinos prof. Metoda Resmana navedenim temama. Taj je doprinos, i teorijski i empirijski, vidljiv u njegovim brojnim člancima, znanstvenim istraživanjima, monografijama, izlaganjima na znanstvenim skupovima i savjetovanjima pedagoga i ravnatelja te radom u povjerenstvima što su konceptualizirala stručna područja. Posebno je važno istaknuti brojne radove što ih je prof. Resman objavio u hrvatskim znanstvenim publikacijama, a koji su bili i još su uvijek dragocjene smjernice za djelovanje i snažan poticaj za promišljanje savjetodavnog rada pedagoga. Njegovi konceptualni i operativni prilozi često se citiraju i imaju velik odjek u teoriji i praksi školskih pedagoga. S ponosom ističemo zajedničku, nedavno objavljenu, monografiju *Pedagog u vrtiću, školi i domu*, u kojoj predstavljamo povijesni okvir, prikazujemo aktualno stanje i sugeriramo pretpostavke za budući razvoj profesije pedagoga u Sloveniji i Hrvatskoj (Staničić i Resman, 2020).³

7.2 Razvoj uloge pedagoga i ravnatelja

Kako smo prije spomenuli, profesija pedagoga u hrvatskom školstvu traje 60-ak godina.⁴ Za taj ćemo vremenski interval analizirati i razvoj uloge ravnatelja. Takvu odluku možemo pravdati činjenicom kako školstvo 1960-ih godina prošlog stoljeća savezna država prepušta na upravljanje republikama. Od tog vremena Hrvatska

3 Radovi prof. Resmana koji su neposrednije vezani za stručno područje što se razmatra u tekstu ovoga članka bit će navedeni na odgovarajućem mjestu.

4 Toliko je vremena prisutna i u drugim državama nastalim raspadom SFR Jugoslavije (Staničić, 1989, 19 i d.).

je, kao i druge republike, imala mogućnost utjecaja na rješenja u vlastitom školstvu, pa i kada su u pitanju ravnatelj škole (Staničić, 2012a).

(a) Razvoj uloge pedagoga

Prema spomenutom Zakonu iz 1964. godine pedagoga se u osnovnoj školi za- pošljava „u svrhu što uspješnijeg ostvarivanja odgojno-obrazovnih zadataka škole, proučavanja i unapređivanja odgojno-obrazovnog rada i radi pomaganja direktoru škole u provođenju instruktivno-pedagoških zadataka.” (Zakon o osnovnoj školi, 1964, čl. 111).⁵

Razvoj profesije pedagoga tijekom šest desetljeća može se predočiti s više kraćih etapa razvoja koje su imale neka karakteristična obilježja.⁶

Kao i svaku profesiju u nastajanju, i tu je profesiju prvih desetak godina obilje- žilo **traganje za identitetom**. U tom razdoblju postupno raste broj pedagoških stručnjaka koji promišljaju teorijska polazišta i analiziraju prva iskustva školskih pedagoga (Korčmaroš, 1965; Peteh i Cotić, 1964; Viher, 1965). Objavljena je stu- dija kojom su postavljeni teorijski i operativni temelji savjetodavnog rada i uloge školskog pedagoga (Pediček, 1967). Nakon donošenja prvog službenog pedagoš- kog programa aktualiziraju se metodička pitanja njegova rada (Orijentacioni pro- gram..., 1968).

Krajem 1960-ih godina u tijeku je **osmišljavanje uloge** pedagoga. Zavod za un- apređivanje obrazovanja ističe kako on u školi „rukovodi poslovima unapređivanja odgoja i obrazovanja (...) primjenjujući spoznaje suvremene pedagogije.“ (Naša os- novna škola... 1972, 341). U školskoj se praksi definiraju operativni programi rada i oblikuju organizacijski modeli djelovanja pedagoga (Biondić, 1967; Kaučić, 1967; Kobola, 1968; Mladen, 1967, 1970 i dr.). Visokoškolske ustanove u Rijeci i Zagre- bu prilagođavaju studijske programe (Podgorski, 1969; Švajcer, 1969, 1970). Orga- niziraju se savjetovanja pedagoga i objavljuju zbornici radova (Pedagog i psiholog u osnovnoj školi..., 1971; Pediček, 1972; Rozmarić, 1974).

Pedagoška reforma srednje škole sredinom 1970-ih pogodovala je **ekspanziji** broja pedagoga i njihova doprinosa. Objavljuju se radovi o koncepciji i djelovanju peda- goga, osobito u srednjim školama (Kolbah-Leko, 1978; Milat i Sunko, 1977; Milat,

5 Pedagozi su se najprije zapošljavali u osnovnim školama, a nešto poslije u predškolskim ustanovama, srednjim školama i učeničkim domovima. Naziv „školski pedagog“ koristimo misleći i na te stručnjake u drugim ustano- vama predtercijarnog odgoja i obrazovanja. Nazivom „školski pedagog“ i/ili „pedagog odgojno-obrazovne usta- nove“ nastojimo ga razlikovati od drugih djelatnika koji se bave odgojno-obrazovnim radom, a često se imenuju pedagozima (Staničić i Resman 2020, 26 i d.).

6 Prva tri desetljeća razvoja profesije pedagoga detaljno su prikazana u Staničić 1989, 20 i d., a druga tri desetljeća u Staničić i Resman 2020.; u kratkim crtama razvoj je prikazan i u Staničić 2019b.

1978; Mišina, 1978; Staničić, 1978, 1979, 1980. i dr.). Objavljen je i prvi cjelovit vodič za praksu *Metodika rada školskog pedagoga* V. Jurića (1977). Školski zakoni s početka 1980-ih potaknuli su ekipiranje razvojnih službi s vodećom ulogom pedagoga. Afirmacija profesije kulminirala je objavljivanjem *Koncepcije razvojne pedagoške službe* 1986. godine.

Kriza pedagoške profesije počela je u prvoj polovici 1990-ih i trajala do 2000. godine. To je razdoblje deprofesionalizacije s dramatičnim posljedicama: obustavljeno je zapošljavanje pedagoga, a na njihovo radno mjesto u srednjoj školi omogućeno je zapošljavanje nastavnika (Pravilnik o stručnoj spremi..., 1996). Usporedo s tim reduciran je savjetodavni rad i stručno usavršavanje pedagoga što su ga ostvarivali savjetnici Zavoda za školstvo. Umjesto savjetovanja i usavršavanja, s centralizacijom upravljanja povećava se nadzor. Destruktivna politika prema stručnom radu snažno je obeshrabrila pedagoge u praksi. Umjesto razvojnog djelovanja pedagozi se pasiviziraju s ciljem preživljavanja. Otvoren je prostor lobijima drugih profesija, pa se u školama, osim vjeroučitelja, a bez istraživanja potreba škola, ubrzano „instaliraju“ razni profili stručnjaka.

Prevladavanje krize i stanovita reafirmacija profesije počela je nakon 2000. godine. S promjenom vlasti povećan je senzibilitet za stručno-pedagoški rad u školama. Uviđa se apsurdnost reduciranja pedagoških aktivnosti. Potaknuto je ponovno zapošljavanje pedagoga, izrađuje se nova koncepcija razvojne pedagoške službe u kojoj se revitalizira uloga pedagoga (Jurić i dr., 2001). Pedagoškim standardima osnovnog i srednjeg školstva otvara se mogućnost bolje pokrivenosti škola stručnim suradnicima, pa i pedagozima (Državni pedagoški standard osnovnoškolskog..., 2008; Državni pedagoški standard srednjoškolskog..., 2008). Možemo zaključiti kako je kriza profesije dijelom prevladana, međutim posljedice deprofesionalizacije i daje traju. Osim što je zatumljena i prigušena aktivnost pedagoga u školskoj praksi, znatno su smanjene aktivnosti na njihovu profesionalnom razvoju. Vidno slabe doprinosi ustanova za obrazovanje, stručno usavršavanje i društveni status pedagoga.

(b) Razvoj uloge ravnatelja

Kao što je rečeno, 1960-ih godina školstvo se u SFRJ decentralizira i republike preuzimaju organizaciju i zakonodavnu regulaciju nacionalnog školstva. Od toga ćemo vremena pratiti promjene uloge ravnatelja. Promatrano razdoblje moguće je podijeliti na kraće intervale u kojima su se zbivale značajne promjene. Temeljni međaši tih promjena svakako su zakoni koji su objavljivani u razmaku od 10 do 15 godina, a koji su inicirali promjene ustroja, planova i programa te promjene uloga pojedinih pedagoških djelatnika.

Tako bismo vrijeme od 1960. do 1974. godine mogli smatrati razdobljem **uspоставljanja nacionalnog školstva**. Prosvjetni zakoni objavljeni tijekom tog razdoblja definirali su ulogu, odgovornost, uvjete i procedure izbora ravnatelja. U prvom od zakona iz tog vremena naznačeno je kako ravnatelj (direktor) organizira poslove i njima rukovodi te školu zastupa u javnosti, a „za obavljanje pedagoško-instruktivnih zadataka u osnovnoj školi sa 16 i više razrednih odjela, uvodi se školski pedagog“ (Zakon o osnovnoj školi, 1964). U srednjim školama još nije bilo pedagoga pa ravnatelj kao „pedagoško-instruktivni rukovodilac, brine za pravilno izvođenje i unapređivanje odgojno-obrazovnog procesa, organizira rad i odgovoran je za izvršenje godišnjeg plana rada.“ (Zakon o gimnazijama, 1965). Vodeću ulogu u nacionalnom školstvu ima Zavod za školstvo koji smatra kako je ravnatelj (a) pedagoški rukovodilac škole, a njegovo je umijeće rukovođenja školom od presudne važnosti za uspjeh škole, pa se u tu svrhu (b) treba usredotočiti na suradnju s nastavnicima, prepoznati vrijednosti svakog od njih i potaknuti na učenje i usavršavanje.⁷ Početak 1970-ih donosi jedinstven zakon za srednje školstvo u kojem se uloga ravnatelja vidi kao rukovođenje poslovanjem i stručno-pedagoški nadzor, a uvodi se služba za unapređivanje odgojno-obrazovnog rada – stručno-pedagoška služba (Zakon o srednjem obrazovanju, 1971). Godine 1971. objavljena je prva monografija posvećena upravljanju i rukovođenju u hrvatskom školstvu. U njoj se ravnatelj vidi kao organizator rada škole i kao pedagoški rukovoditelj (Malić, 1971).

Razdoblje između 1975. i 1989. godine obilježili su **reforma i razvoj školstva**. Pripreme za reformu škole počele su još početkom 1970-ih godina, a sama reforma trajala je od sredine 70-ih do sredine 80-ih godina. Bilo je to vrijeme donošenja Ustava SFRJ i Ustava SR Hrvatske (1974). Nakon donošenja Ustava SFRJ republike autonomno rješavaju pitanja svojega školstva. Nekoliko godina poslije donesen je i Zakon o udruženom radu (1976). Tih su godina objavljeni: Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju (1980) i Zakon o usmjerenom obrazovanju (1982). Slijedom odredaba tih zakona (a) „izgubila“ se škola i umjesto nje uvodi se naziv organizacija udruženog rada u djelatnosti osnovnog, odnosno usmjerenog odgoja i obrazovanja (OUR odgoja i obrazovanja). Uz to su (b) ukinute gimnazije. Osim škole „izgubio“ se i direktor; on je postao inokosni poslovodni organ ili predsjednik kolegijalnog poslovodnog organa škole. Traže se rukovoditelji skloni uključivanju zaposlenih u pitanja upravljanja te delegiranju obaveza i odgovornosti. Afirmiraju se spoznaje iz menadžmenta. Uz organizaciju i poslovanje, ravnatelja se potiče na pedagoško vođenje (Malić, 1985).⁸

7 Zavod za unapređivanje nastave i općeg obrazovanja objavio je 1958. god. knjigu *Osnovna škola – programatska struktura*. Knjiga je doživjela nekoliko izdanja (1958., 1960., 1964., 1965. god.).

8 U studiji J. Malića, uz ostalo, prepoznaje se napuštanje uloge „direktora“ kao reprezentanta samovlasti i uvođenje predsjednika kao voditelja kolektiva/kolegija. Mogli bismo reći kako se naslućuju počeci distributivnog/dijeljenog vođenja u hrvatskim školama.

Drugi polovica promatranog razdoblja počinje od 1990. godine do danas, a odnosi se na događaje vezane za ulogu ravnatelja tijekom **30 godina samostalnosti**. Zakoni što su donijeti početkom 1990-ih temeljitije razrađuju proceduru izbora. Imenovanja i razrješenje ravnatelja prešlo je u ruke ministra (Zakon o osnovnom školstvu 1990). Politika je težila centralizaciji, a struku je ponijelo nadahnuće naprednim idejama europskih država. Tako je struka na neko vrijeme uspjela izboriti zakonsku odredbu prema kojoj je uvjet za ravnatelja srednje škole položen ravnateljski ispit (Zakon o srednjem školstvu, 1992). Provedbeni propisi regulirali su područja rada i kompetencije ravnatelja, među kojima su dominirali sadržaji školskog menadžmenta (Pravilnik o polaganju ravnateljskog ispita..., 1993).⁹ Iste godine osnovana je Škola za ravnatelje i objavljen priručnik za pripremu ravnatelja za ravnateljski ispit (Drandić, 1993).

Nažalost, ubrzo je prosvjetna politika odlučila obuzdati probuđenu demokraciju u obrazovanju, nametnuti deprofesionalizaciju, odnosno redukciju stručnosti i inovativnosti. Uz ostalo je ukinuta Škola za ravnatelje,¹⁰ a ubrzo potom i ravnateljski ispiti.¹¹ Oživjela je političku podobnost kao kriterij za izbor, koja je legalizirana zakonskom odredbom da ravnatelja javne srednje škole imenuje i razrješuje ministar.¹²

Struka je ipak nastavila razvijati školski menadžment kao stručno područje,¹³ a profesionalizaciju sve intenzivnije podržavaju i ravnateljske udruge. Godine 2002. pokušala se oživjeti Škola za ravnatelje, izrađen je *Prijedlog programa osposobljavanja ravnatelja* (2005), a potom i *Izvedbeni program* (2007). Sve je te dokumente prosvjetna politika brižljivo pohranila u svoje ladice na neodređeno vrijeme. Stiglo je vrijeme donošenja novog zakona (2008. godine), a pritisak struke rezultirao je odredbom da ravnatelj treba imati licencu (Zakon o odgoju i obrazovanju, 2008). Model licenciranja ravnatelja izrađen je 2016. godine,¹⁴ a prijedlog *Pravilnika o licenciranju* 2019. Nakon gotovo triju desetljeća nastojanja u *Registar Hrvatskog kvalifikacijskog okvira* upisani su *Standardi zanimanja i standard kvalifikacije za*

9 Područje pedagoškog rukovođenja u *Programu ravnateljskog ispita* više se odnosilo na posredan utjecaj ravnatelja na pedagoški proces – međuljudske odnose, stilove vođenja, komunikaciju, rješavanje sukoba, stručno usavršavanje zaposlenih i sl. (Program ravnateljskog ispita, 1994).

10 Škola za ravnatelje ukinuta je 1994. godine uz neslužbeno obrazloženje kako ravnateljima ne treba škola jer će sve upute dobiti iz ministarstva.

11 Ravnateljski ispiti ukinuti su 1995. godine Zakonom o izmjenama i dopunama Zakona o srednjem školstvu.

12 Isti Zakon.

13 Godine 1995. počinje jednom godišnje izlaziti *Školski priručnik* (Zagreb: Znamen), koji afirmira područje menadžmenta i razvoja za školske ravnatelje. Njegovi su autori S. Staničić i B. Drandić, a izlazi i danas nakon više od 25 godina.

14 Model licenciranja ravnatelja dostupan je na: http://novebojeznanja.hr/UserDocsImages/Dokumenti%20za%20web/Licenciranje_Izvje%C5%A1%C4%87e%20MZO-u_12-12-16_Prijedlog-ERS-e5.pdf (preuzeto 10. 2. 2021.)

*ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova.*¹⁵ Pokrenuta su i dva poslijediplomska specijalistička studija za ravnatelje, čime je otvorena mogućnost da budući ravnatelji steknu odgovarajuću pripremu za svoju ulogu u praksi.¹⁶

7.3 Profesionalnost pedagoga i ravnatelja za ostvarivanje uloge

Povijesno gledano, profesije su rezultat primjene načela racionalizacije u društvenoj podjeli rada. Njihovi pripadnici imaju stanovit monopol nad nekim dijelom znanja i vještina za koje je potrebno dugotrajno obrazovanje. Znanstveno utemeljena specijalistička znanja i umijeća omogućuju im znalački, stručno, kreativno i etično obavljanje određenih poslova (Hrvatska enciklopedija, 2015).

Jedna od mogućih sistematizacija kazuje nam kako profesije određuju: (a) razvijenost njezinih teorija i tehnologija, (b) pravo pripadnika profesije na stručnu ekspertizu, (c) prepoznatljivost profesije u društvu, (d) njezina organiziranost i (5) profesionalna etika (Šporer, 1990). Imajući u vidu navedene odrednice, u nastavku ćemo kratko analizirati razvijenost profesija pedagoga i ravnatelja.¹⁷

(a) Razvijenost teorija i tehnologija profesija pedagoga i ravnatelja

Prva i temeljna odrednica svake profesije jest njezina utemeljenost u znanosti, odnosno znanstvenim disciplinama. Neko zanimanje prerasta u profesiju tek kada do određenoga stupnja razvije i usustavi teorijska znanja i tehnike za davanje određene stručne usluge (Hrvatska enciklopedija, 2015). Pojednostavljeno: svaki profesionalac najprije treba razumjeti teorijske pristupe, poglede i ostvarenja u svom stručnom području, kako bi potom mogao učinkovito djelovati.

Shvaćanje **pedagoga** kao stručnjaka kojemu je temeljna zadaća da anticipira, potiče, usmjerava i unapređuje pedagoški proces u školi i razvoj učenika, na osnovi znanstvenih spoznaja, a u skladu s potrebama društva i osobnosti učenika, podrazumijeva odgovor na pitanje koliko su razvijene znanosti što mu to omogućuju. Određenije, profesionalnost pedagoga u području teorije i tehnologije prepoznaje se, uz ostalo, po razini poznavanja znanosti i znanstvenih disciplina iz njegova područja te poznavanju metodologije, metodike, procedura, tehnika, instrumenata i opreme. Ne možemo osporiti kako su znanstvene discipline važne za profesiju

15 Standard zanimanja „Ravnatelj/ica odgojno-obrazovne ustanove“ dostupan je na <https://hko.srce.hr/registar/standard-zanimanja/detalji/33>; Standard kvalifikacije „Ravnatelj/ica odgojno-obrazovne ustanove“ dostupan je na: <https://hko.srce.hr/registar/standard-kvalifikacije/detalji/27> (preuzeto 10. 2. 2021.)

16 Informacije o studiju u Rijeci dostupne su na <https://www.ffri.uniri.hr/hr/studiji/1903> (preuzeto 10. 4. 2021.); Elaborat o studiju u Zadru dostupan je na: http://www.unizd.hr/Portals/0/sluzba_pds/PSSP_Vodenje_i_upravljanje_OOU_Elaborat.pdf (preuzeto 10. 4. 2021.)

17 Šira elaboracija profesije za pedagoga u Staničić, 2015a., a za ravnatelja u Staničić 2016.

školskog pedagoga relativno dobro razvijene. Dakako, drugo je pitanje koliko pedagozi poznaju izvore u kojima se promišlja njihovo djelovanje i prikazuju iskustva drugih koja bi im mogla pomoći u radu. Međutim, kada su u pitanju instrumenti kojima se dolazi do znanstvenih spoznaja koje odlučuju o utemeljenosti njihovih aktivnosti u školskoj praksi, tj. „alati“ što pedagoga čine vjerodostojnim profesionalcem – ne možemo biti zadovoljni (Staničić, 2010).

S vrlo malim odstupanjima, **ravnatelj** se i u nas i u drugim državama shvaća kao upravni i pedagoški voditelj odgojno-obrazovne ustanove. Za njega je karakteristično da ima vrlo široko i raznoliko područje rada, na kojem ostvaruje brojne funkcije, a za što mu trebaju mnoge kompetencije. Stoga teorijsko utemeljenje njegove uloge ima ishodište u velikom broju znanstvenih disciplina. Pedagoška uloga ravnatelja ima teorijska polazišta u pedagogiji, didaktici, psihologiji, sociologiji itd., a administrativna u ekonomiji, pravu, menadžmentu, vođenju i sl. Možemo se složiti kako su znanstvene discipline važne za profesiju ravnatelja razmjerno dobro razvijene. Razumljivo, i kod ravnatelja je umjesno pitanje o poznavanju brojnih raspoloživih izvora. Ipak, ravnateljska je profesija, što se tiče teorije i tehnologije, znanstveno utemeljena – to nije sporno.

Dakle, teorija i tehnologija profesija pedagoga i ravnatelja relativno su dobro razvijene.

(b) Pravo pedagoga i ravnatelja na stručni monopol

Iz razlike u osposobljenosti pripadnika profesije u odnosu na pripadnike drugih profesija formira se pravo na monopol u određenom stručnom području ili tzv. pravo na stručnu ekspertizu. Taj monopol, koji neka profesija ima u bavljenju određenim stručnim područjem, obično se pravno regulira zakonima i pravnim propisima. Tom se regulacijom otklanja mogućnost uključivanja nestručnjaka u obavljanje poslova namijenjenih stručnjacima (pripadnicima profesije).

Pravo na monopol (stručnu ekspertizu), kao profesionalna odrednica **pedagoga**, očituje se u njegovoj suverenosti primjene znanja i vještina svoje profesije, prepoznaje se u kakvoći komunikacije profesionalnim jezikom, u tome kako stručne poslove ne prepušta nestručnjacima i kada osporava egalitarizam u stručnom radu. Tom profesionalnom odrednicom pedagoga ne možemo biti posve zadovoljni. U najmanju ruku, treba sprečavati zapošljavanje nestručnjaka na radna mjesta pedagoga, tj. suzbijati deprofesionalizaciju koju povremeno demonstrira prosvjetna vlast, kao što je sramotna odredba iz 1996. godine da pedagog u srednjoj školi može biti bilo koji nastavnik s pet godina staža u struci dok smo na tržištu rada imali brojne kvalificirane, a nezaposlene pedagoge (Pravilnik o stručnoj spremi..., 1996).

Poslovi što ih **ravnatelj** ostvaruje u okviru svoje rukovodne uloge dvojne su naravi. Oni dolaze iz dvaju stručnih područja. Jedno je menadžersko, a drugo je pedagoško. Za prvo područje rada u Hrvatskoj on nije osposobljen, a za drugo je osposobljen jednako kao i svi drugi pripadnici pedagoških profesija u ustanovi kojom rukovodi. Može se reći kako ravnatelji početnici na svoje mjesto dolaze kao amateri, a ne profesionalci, te stoga nemaju formalno pravo na stručni monopol. Kada ravnatelji svoju ulogu budu preuzimali kao primjereno obrazovani i licencirani za rukovođenje odgojno-obrazovnom ustanovom, tada će zadovoljavati navedenu odrednicu profesije. Budući da nisu profesionalno osposobljeni, više djeluju politički nego stručno.

Pedagog, dakle, ima pravo na stručni monopol, ali mu klima deprofesionalizacije i negiranje važnosti kvalitete, kojoj povremeno doprinosi neodgovorna prosvjetna politika, to pravo ugrožavaju. Ravnatelj, međutim, u nas prije preuzimanja uloge u praksi ne stječe kvalifikaciju, pa poslove obavlja nedovoljno kvalificiran.

(c) Prepoznatljivost pedagoga i ravnatelja kao profesionalaca

Jasnoća prepoznavanja bitna je odrednica svake profesije. To, uz ostalo, potvrđuje i općeprihvaćeno predstavljanje pojedinaca njihovom profesijom. Ta informacija upućuje na mjesto u društvenoj podjeli rada, govori o količini, vrsti i kvaliteti obrazovanja što je pojedinac ima, načinu i sadržaju o kojem je poželjno komunicirati s takvom osobom i sl.¹⁸

Mnogi se slažu kako je prepoznatljivost **pedagoga** jedan od najozbiljnijih problema njegove profesije. Tako je on (uz razumljive izuzetke) za javnost netko tko se bavi odgojem i obrazovanjem, što ga ne razlikuje bitno od nastavnika. Za roditelja je on netko komu se dijete šalje po kazni. Za učenika je on netko tko će ga pozvati na razgovor ako je ozlovoljio nastavnika, ali od koga može biti i zaštićen kada ga netko ugrozi. Za nastavnika je pedagog netko tko stalno traži nešto novo, bolje i suvremenije, a može doći i u nadzor (Žužić i Markušić, 2017). Osim samih pedagoga, za njihovu slabu prepoznatljivost zaslužne su i ustanove koje ih obrazuju, osposobljavaju, usavršavaju i nadziru.

Uloga **ravnatelja** prepoznatljiva je u društvu kao važna, ugledna, prijeko potrebna. Tradicionalno se percipira i kao šefovska, naredbodavna, pa i zapovjedna. Neki je vide i kao ulogu na koju se ne dolazi samo po sposobnostima nego, nerijetko, i zbog odanosti vlasti. Budući da ima ovlasti što mogu afirmirati ili ugroziti podređene, ravnatelj ima pozicijski autoritet. Uloga je posebno usmjerena radu s ljudima, pa u

18 Širi pogled na prepoznatljivost pedagoga u Matović i dr. 2014.

njezinu ostvarivanju bolje uspijevaju oni koji imaju izraženije socijalne kompetencije (Staničić, 2015b). Škole su na proračunu, pa stručnost i razvojna orijentacija ravnatelja nisu u prvom planu.

Za razliku od pedagoga, čija je uloga nedovoljno prepoznatljiva, rukovodna uloga ravnatelja ima visoku razinu prepoznatljivosti u društvu. Ona se, međutim, percipira više kao politička funkcija.

(d) Organiziranost profesije pedagoga i ravnatelja

Jedna od ključnih odrednica profesije jest njezina organiziranost. Ona se obično procjenjuje po organiziranosti ustanova što osposobljavaju pripadnike profesije, važnosti ustanova u kojima se zapošljavaju i učinkovitosti strukovnih udruga.

Pedagozi se desetljećima obrazuju na visokoškolskim ustanovama u okviru diplomskih i poslijediplomskih studija, pa se može reći kako je taj aspekt organiziranosti profesije zadovoljavajući. Zapošljavaju se u predškolskim i školskim ustanovama te učeničkim domovima čija se važnost deklarativno percipira također zadovoljavajuće. Kao nacionalna strukovna udruga, Hrvatski pedagoško-književni zbor desetljećima je skrbio o stručnosti i statusu pedagoga. Hrvatsko pedagoško društvo, aktualna udruga pedagoga, ne uspijeva zadržati istu predanost profesiji.

Za **ravnatelje** je početkom 1990-ih godina osnovana Škola za ravnatelje, koja je nakon dvije godine rada ukinuta. Prije nekoliko godina u Rijeci i Zadru formiran je specijalistički poslijediplomski studij za ravnatelje. Međutim, stjecanje obrazovanja za ravnatelje, prije preuzimanja uloge, u praksi nije obavezno. Ustanove zapošljavanja dječji su vrtići, osnovne i srednje škole te učenički domovi. Ljudi zaposleni u njima nisu motivirani prihodima i društvenim ugledom, ali im je sigurnost zaposlenja vidan poticaj. Analiza rada ravnateljskih udruga u nas pokazuje kako one uspješno ostvaruju svoju ulogu jačanja ravnateljske profesije.

Organiziranost profesije pedagoga i ravnatelja uglavnom je zadovoljavajuća. Ravnatelji, međutim, nisu obavezni steći osposobljenost za svoju rukovodnu ulogu prije nego što je preuzmu, pa ih se po tome ne bi moglo smatrati profesionalcima.

(e) Profesionalna etika pedagoga i ravnatelja

Profesionalna se etika obično definira kao skup pravila, norma, načela, vrijednosnih sudova kojih se pripadnici pojedinih profesija trebaju držati u svom radu. Ona se obično formalizira u obliku pisanog etičkog kodeksa kojeg se pripadnici profesije pridržavaju (Gregorčić Mrvar i Resman, 2018; Resman, 2000a; Staničić i Resman, 2020).

Etično ponašanje **pedagoga** smatra se jednom od temeljnih odrednica njegove profesije i mjera njegove profesionalnosti. Pritom se osobito misli na etička načela što ih pedagog uvažava tijekom svoje suradnje s učenicima, odgajateljima, učiteljima, roditeljima, rukovoditeljima i drugim stručnim suradnicima. Pedagozi imaju svoj etički kodeks.

O profesionalnoj etici kao odrednici ravnateljske profesije moguće je dijelom zaključivati i na temelju uvida u postojanje reguliranosti ponašanja **ravnatelja** (etičkim kodeksom). Ravnateljske udruge imaju etičke kodekse ravnatelja i radna tijela koja skrbe o djelovanju članova u skladu s odredbama tih dokumenata.¹⁹

Možemo zaključiti kako su pitanja etičnosti ponašanja za pedagoge i ravnatelje primjereno regulirana odgovarajućim dokumentima.

7.4 Područja rada pedagoga i ravnatelja kao ishodište uloga i djelovanja

Područje rada ključna je odrednica uloge pedagoga i ravnatelja, a odnosi se na inventar aktivnosti što ih ostvaruju u svojoj ustanovi (školi, dječjem vrtiću, učeničkom domu) i njezinu okruženju s ciljem poboljšanja kvalitete procesa rada i postignuća učenika. Njihovo područje rada generiraju shvaćanja njihovih uloga u školskoj praksi.

Tako je prema aktualnom shvaćanju **pedagog** u Hrvatskoj i Sloveniji stručni suradnik (svetovalni delavec) koji u vrtiću, školi ili učeničkom domu ostvaruje razvojnu pedagošku djelatnost (svetovalno delo) s ciljem da doprinese kvaliteti pedagoškog procesa, učinkovitosti škole i postignućima učenika. Stručnjak je za unapređivanje odgojno-obrazovnog rada koji svojim stručnim aktivnostima doprinosi razvoju škole i učenika. Njegova je uloga razvoj pedagoških procesa u školi (ustanovi) kako bi ona postala učinkovita, transformirajući se iz tradicionalne u ustanovu koja trajno uči (Gregorič Mrvar i Resman, 2016; Resman, 1996b; Staničić i Resman, 2020, 104. i dr.).

Ako u strukturiranju područja rada pedagoga polazimo od faza razvojnog ciklusa, onda se njegove karakteristične aktivnosti mogu svrstati u pet skupina (Staničić i Resman, 2020, 119. i dr.):

- projektiranje razvoja škole (analiza postignuća, projektiranje razvoja, rad na operacionalizaciji i pretpostavkama za razvoj – misiji, viziji, ciljevima, programima);

¹⁹ Npr. *Etički kodeks* ravnatelja srednjih škola dostupan je na ovim mrežnim stranicama: http://ravnatelj.skole.hr/upload/ravnatelj/newsattach/167/Etički_kodeks_11.3.2010.pdf (preuzeto 3. 1. 2020.)

- neposredno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu (organizacija pedagoškog procesa, priprema i praćenje nastave i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti, rad sa subjektima pedagoškog procesa – učenicima, nastavnicima, roditeljima, ravnateljem, drugim stručnim suradnicima...);
- utvrđivanje kvalitete (vrednovanje) pedagoškog procesa i postignuća (periodične analize i vrednovanje procesa i postignuća ustanove i učenika, istraživanje odgojno-obrazovnih problema i fenomena, utvrđivanje mjera i aktivnosti za unapređivanje kakvoće rada ustanove...);
- unapređivanje pedagoškog procesa i postignuća (organizacija, izvođenje, praćenje i vrednovanje stručnog usavršavanja zaposlenih...) i
- dokumentiranje i informiranje o radu i postignućima (informiranje o izvorima znanja, skrb o dokumentaciji...).

Ravnatelj je administrativni i pedagoški (ruko)voditelj pedagoške ustanove. Odgovoran je za rad i rezultate rada ustanove i svih njezinih zaposlenika. Osigurava pretpostavke za ostvarivanje misije i ciljeva ustanove i jamči kvalitetu odvijanja radnih procesa i aktivnosti u njoj. Treba znati strateški upravljati odgojno-obrazovnom ustanovom, projektirati aktivnosti i procese unutar ustanove, pratiti njihovu provedbu i vrednovati uspješnost realizacije. Treba, nadalje, brinuti o svim zaposlenicima, ali i svom osobnom i profesionalnom razvoju. Treba pratiti i usmjeravati rad svih sudionika pedagoškog procesa. Mora skrbiti o uvjetima za odvijanje odgojno-obrazovnog rada te stvarati pozitivnu klimu i kulturu.

Karakteristična područja rada ravnatelja jesu (Standard zanimanja, Ravnatelj/ica ..., 2020):

- strateško upravljanje školom (kreiranje vizije, planiranje, praćenje i vrednovanje
- upravljanje ljudskim potencijalima (organiziranje i praćenje timskog rada, suradnje i razvoja zaposlenika...);
- upravljanje pedagoškim procesom (planiranje, organiziranje i vrednovanje, oblikovanje klime i kulture, poticanje suradnje...);
- upravljanje školom kao organizacijom (osiguravanje uvjeta, skrb o zakonitosti rada, upravljanje fizičkim resursima i financijskim poslovanjem...);
- suradnja s roditeljima i okruženjem (analiziranje potreba, interesa i mogućnosti suradnje s okruženjem i roditeljima, predstavljanje ustanove u javnosti...);
- upravljanje kriznim situacijama (osiguravanje sigurnog i zdravog okruženja za rad i sudionike, prevencija kriznih situacija, koordiniranje izrade preventivnih programa za izbjegavanje kriznih situacija...).

Imajući u vidu određenje uloge i područje rada **ravnatelja**, možemo uočiti kako se njegovo područje rada prostire na sve aktivnosti i sudionike ustanove kojom

rukovodi, kao i na brojne aktivnosti, ustanove i dionike izvan nje. Za razliku od ravnatelja, aktivnosti pedagoga usmjerene su na pedagoški proces i njegove sudionike. Kako je pedagoški proces ishodište svake pedagoške ustanove kao organizacije (ustanove), logično je očekivati kako je taj proces u središtu pozornosti svakog dobrog ravnatelja. Ili, nije nelogično što prosvjetna vlast kvalitetu toga procesa uzima kao mjeru učinkovitosti vođenja ustanove, odnosno kvalitete ravnatelja.

Za razliku od ravnatelja čije su područje rada sve aktivnosti ustanove, **pedagog** je po definiciji stručnjak za pedagoški proces, a njegovo su područje rada sve aktivnosti što ih taj proces uključuje (planiranje, organiziranje, praćenje, analiziranje, vrednovanje, unapređivanje, informiranje, dokumentiranje; bavljenje nastavom i izvannastavnim djelatnostima te svim sudionicima toga procesa – učenicima, učiteljima, roditeljima itd.). U tom procesu raznim aktivnostima sudjeluju i drugi profili stručnih suradnika, ali njihova participacija uglavnom nisu pedagoški procesi i njihova metodološka, didaktička ili metodička narav, nego je pretežito usmjerena na djecu/učenike.

U ovom je članku naša pozornost usmjerena na *odnos* pedagoga i ravnatelja. Ako je ravnatelj voditelj ustanove, a pedagog voditelj stručnih aktivnosti u pedagoškom procesu kao jezgri te ustanove, kako bi se oni trebali ponašati prema pedagoškom procesu i u njemu, te jedan prema drugome? Na to ćemo pitanje odgovoriti u završnom dijelu članka. Za sada možemo samo konstatirati kako oni ne bi trebali biti rivali koji se natječu za ekspertni autoritet i ugled, kako to ponekad susrećemo u praksi. Ako im je na prvom mjestu ugled i afirmacija škole (ustanove) u kojoj rade, a to bi trebao biti cilj svakom odgovornom ravnatelju i pedagogu, oni bi se trebali udružiti u nastojanju da pedagoški proces, sudionici u njemu i njegovi rezultati budu što bolji (Resman, 2004).

7.5 Povezanost kompetencija pedagoga i ravnatelja

Nema sumnje kako su kompetencije odlučujući čimbenik relevantnosti suradnje pedagoga i ravnatelja. Pritom mislimo na bogat inventar znanja, sposobnosti, vještina, odlika, stavova, vrednota itd. koji trebaju imati pedagozi i ravnatelji kako bi uspješno ostvarili svoje uloge u odgojno-obrazovnoj ustanovi.²⁰ Uglavnom nastaju kao rezultat teorijskog promišljanja i empirijskog istraživanja ciljeva što ih nositelji

20 U pojmovnom određenju kompetencija većina se autora posljednjih godina poziva na dokumente iz područja obrazovanja Europske Unije. Jedan od ključnih je *Europski kvalifikacijski okvir za cjeloživotno učenje* (EQF). U tom dokumentu „kompetencije znače iskazanu sposobnost korištenja znanja, vještina i osobnih, socijalnih i/ili drugih metodoloških sposobnosti, u situacijama rada ili učenja te u profesionalnom i osobnom razvoju.“ Dostupno na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=EN) (preuzeto 25. 5. 2021.)

uloga trebaju ostvariti. Obično se okvirno utvrđuju na nacionalnoj razini i predstavljaju osnovu za izbor, osposobljavanje, praćenje i (samo)vrednovanje pripadnika profesija.

Za potrebe empirijskog istraživanja autor je ovog priloga zaključio kako se kompetencije pedagoga i ravnatelja mogu strukturirati u pet temeljnih područja. To su: osobna, razvojna, stručna, socijalna i akcijska kompetencija (Staničić, 2000a).

- **Osobna** kompetencija kao karakteristična značajka doživljavanja, ponašanja i reagiranja uključuje: iskrenost i dosljednost u radu, komunikativnost i pristupačnost, povjerenje u nastavnike i suradnike, dopuštanje različitih pedagoških rješenja i marljivost u radu.
- **Razvojna** kompetencija koja omogućava uspješno vođenje stručno-pedagoškog razvoja i poslovanja škole uključuje: uvođenje inovacija u rad, poznavanje informatičke tehnologije, racionalno organiziranje rada, informiranje o stručnim pitanjima i jasnoću vizije razvoja škole.
- **Stručna** kompetencija, koja obuhvaća pedagoška, didaktička i druga stručna znanja potrebna za optimalno vođenje odgojno-obrazovnog procesa, uključuje: poznavanje programa i didaktičkih načela, poznavanje planiranja i programiranja, razumijevanje organizacije pedagoškog rada, umijeće vrednovanja postignuća nastavnika i poznavanje prosvjetnog zakonodavstva.
- **Socijalna** kompetencija, koja se odnosi na znanja i sposobnosti u području međuljudskih odnosa, uključuje: poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa, umijeće motiviranja zaposlenih, sudjelovanje u rješavanju sukoba, umijeće demokratskog vođenja, prepoznavanje kvaliteta vrijednih nastavnika i suradnika.
- **Akcijnska** kompetencija, koja se, za razliku o prethodnih, ne odnosi samo na značajke ili znanja nego ponajprije na praktično djelovanje (aktivnost) ravnatelja i pedagoga u školi i njezinu okruženju, uključuje: otvorenost u radu s nastavnicima i suradnicima, slušanje i savjetodavno pomaganje u radu, stvaranje uvjeta i otklanjanje prepreka, isticanje rezultata vrijednih pojedinaca, sudjelovanje u rješavanju problema u školi.

U okviru spomenuta istraživanja (Staničić, 2000a, 267. i dr.) od ispitanika je zatraženo da procijene važnost kompetencija poželjnog ravnatelja i poželjnog pedagoga. Pritom je ponuđeno po pet odrednica za svaku od pet kompetencija poželjnog ravnatelja i poželjnog pedagoga. Dobiveni su rezultati sljedeći:

(a) Najveća razlika između procjena važnosti pojedinih kompetencija za ravnatelje i, nasuprot tomu, procjena važnosti tih kompetencija za pedagoge dobivena je za **razvojnu** kompetenciju. Značajno se važnijima za pedagoge nego za ravnatelje

pokazalo uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni rad i poznavanje primjene informacijske tehnologije. Nasuprot tome, uvjerljivo se važnijim za ravnatelje nego za školske pedagoge pokazuje organiziranje pedagoškog procesa, a potom jasna vizija te informiranje zaposlenih o promjenama u školstvu (politici, zakonodavstvu).

(b) Znatno veća sličnost u kompetencijama ravnatelja i pedagoga pokazuje se kod **osobne** kompetencije. Naime, od pet odrednica osobne kompetencije samo se iskrenost i dosljednost pokazuje znatno važnijom za pedagoga negoli za ravnatelja. Sve ostale četiri odrednice osobne kompetencije podjednako su važne za ravnatelja i za pedagoga. To su: marljivost, povjerenje u zaposlene, dopuštanje različitih pedagoških rješenja te komunikativnost i pristupačnost.

(c) Sljedeća kompetencija po važnosti za ravnatelja i pedagoga jest **socijalna** kompetencija. Sve odrednice što određuju socijalnu kompetenciju važnije su za ravnatelja negoli za pedagoga. Preciznije rečeno, za ravnatelja je važnije nego za pedagoga: razumijevanje međuljudskih odnosa, sudjelovanje u rješavanju sukoba, umijeće motiviranja zaposlenih, prepoznavanje kvaliteta vrijednih pojedinaca te demokratsko vođenje.

(d) Kod **stručne** kompetencije postoji također značajna razlika u procjeni njihove važnosti za ravnatelja i pedagoga. Dok je za ravnatelje najvažnije poznavanje organizacije pedagoškog procesa te planiranja i programiranja, za pedagoge je znatno važnije poznavanje nastavnih programa i didaktičkih načela. Uvjerljivo je važnije za ravnatelje nego za pedagoge umijeće vrednovanja postignuća nastavnika, a osobito poznavanje zakonodavstva.

(e) U **akcijskoj** kompetenciji uravnoteženi su zahtjevi prema ravnatelju i pedagogu. Kod ravnatelja se smatra najvažnijim osiguravanje optimalnih uvjeta za rad te rješavanje eventualnih probleme u radu nastavnika. Za pedagoga su procijenjene važnijom otvorenost u radu s nastavnicima te brižljivo slušanje i savjetodavno pomaganje nastavnicima i suradnicima. Isticanje uspjeha i rada vrijednih pojedinaca smatra se podjednako važnim i za ravnatelja i za pedagoga.

Analiza važnosti odrednica pojedinih kompetencija daje odgovor na pitanje koje su kompetencije, općenito uzevši, najvažnije za ravnatelja, a koje za pedagoga.

Od pet ključnih kompetencija za uspješnog **ravnatelja** najvažnija je razvojna kompetencija, koju redom slijede socijalna, stručna, akcijska i osobna. Imajući u vidu važnost odrednica pojedinih kompetencija, poželjni ravnatelj mogao bi se opisati kao osoba koja: (a) ima jasnu viziju razvoja škole i trajno uvodi pozitivne promjene kako bi tu viziju ostvario, (b) zna raditi s ljudima i uspješno rješava

sukobe što ometaju ostvarenje školskog programa, (c) jest iskrena, (d) ima povjerenja u svoje suradnike, (e) intenzivno je predana radu, (f) dobro poznaje načela pedagoškog procesa, (g) dobro poznaje didaktička načela, (h) otvorena je za suradnju s ljudima, te je (i) u stanju osigurati optimalne uvjete za rad (Staničić, 2002, 2006, 2015b).

Pokazuje se kako je za školskog **pedagoga** najvažnija akcijska kompetencija, a nju slijede razvojna, osobna, socijalna i stručna. Analizom važnosti odrednica pojedinih kompetencija moguće je “portretirati” poželjnog školskog pedagoga kao stručnjaka: kojemu je (a) temeljna programska orijentacija uvođenje inovacije u odgoj i obrazovanje, (b) koji dobro poznaje nastavne i druge odgojno-obrazovne programe koji se u školi realiziraju, kao i procese njihova ostvarivanja, (c) koji je otvoren za različita rješenja što ih za pojedina stručna pitanja nude nastavnici i drugi suradnici, (d) koji je iskren i dosljedan u radu, te umije slušati svoje suradnike, (e) koji na potrebe suradnika odgovara kvalitetnim profesionalnim savjetom.

7.6 Aktualna profesionalizacija pedagoga i ravnatelja

Istraživanja posljednjih godina ubrzano nižu dokaze o **važnosti ravnatelja** za školu i učenička postignuća (Leithwood i dr., 2008; Marzano i dr., 2005; Pont i dr., 2008; Staničić, 2012b). Slijede ih i brojni dokazi kako područje rada ravnatelja postaje sve zahtjevnije, a u okolnostima povećane odgovornosti ravnatelji trebaju brojna znanja i raznolike kompetencije.²¹ Svjesne tih činjenica, ugledne međunarodne ustanove što se bave obrazovanjem sugeriraju nacionalnim prosvjetnim politikama povećanu skrb za ravnatelje i profesionalizaciju njihove uloge (Pont i dr., 2008).²²

Ta bi se skrb trebala očitovati ne samo u osposobljavanju ravnatelja nego i u stvaranju pretpostavki da se najkvalitetnije pedagoške djelatnike motivira za prihvaćanje rukovodne uloge, a raznim mjerama i postupcima pridobije da oni najbolji u tim ulogama ostanu što duže (Pont i dr., 2008).

Vezujući se na neka ranija istraživanja o tome kako je ravnatelj škole, odmah nakon učitelja, najvažniji za učenička postignuća (Leithwood i dr., 2006), jedno od

21 „Ravnatelj je po mnogočemu najvažniji i najutjecajniji pojedinac u svakoj školi. On je odgovoran za sve aktivnosti što se događaju u školi i oko nje. Način na koji ravnatelj vodi određuje ton škole, klimu za poučavanje, razinu profesionalnosti i etike učitelja... Ravnatelj je glavna poveznica škole i zajednice u kojoj škola djeluje, a način na koji nastupa u toj ulozi uvelike određuje stavove roditelja i učenika o školi. Ako je škola poticajna, inovativna sredina usmjerena na učenike; ako je cijenjena zbog svoje izvrsnosti u nastavi; ako učenici postižu najviše što mogu – gotovo uvijek se može dokazati da je njezin ravnatelj ključ uspjeha.“ (United States Congress, Senate Committee on Equal Educational Opportunity, 1970).

22 Iz tog dokumenta OECD-a iz 2008. često se citira sljedeće: „Imamo neosporne dokaze kako vođenje škola igra ključnu ulogu u poboljšanju rezultata njihova rada. Stoga skrb za ravnatelje stavite u prioritete vaše prosvjetne politike.“ (Pont i dr., 2008, 9).

najnovijih meta-istraživanja (Grissom i dr., 2021) tvrdi sljedeće: „Važnost ravnatelja za uspjeh škole i postignuća učenika je vjerojatno **podcijenjena**. Znatno je veća nego što se prije vjerovalo. Veća je po svom utjecaju na postignuća učenika, na zadovoljstvo učitelja, zadržavanje kvalitetnih učitelja, smanjenje izostanaka učenika i disciplinskih problema, radnu klimu i kulturu. (...) Ako se ima u vidu kako učitelj doprinosi uspjehu učenika jednog ili nekoliko razreda, a ravnatelj uspjehu svih učenika u školi, moglo bi se zaključiti kako je doprinos ravnatelja kumulativno znatno veći.“ (Grissom i dr., 2021, ix). Koliko se ozbiljno shvaća važnost ravnatelja, potvrđuju i projekcije dugoročnog razvoja školstva (Activating policy levers for Education..., 2018).²³

Dokazi važnosti ravnatelja i preporuke o potrebi uvažavanja tih dokaza ubrzale su **profesionalizaciju ravnatelja**. Profesionalizacija se najčešće konkretizirala u: donošenju kompetencijskih standarda za ravnatelje, stjecanju kvalifikacija prije preuzimanja uloge u praksi, licenciranju i vrednovanju ravnatelja. Što se događa na spomenutim područjima profesionalizacije kada je riječ o ravnatelju i pedagogu?²⁴

Standardi za ravnatelje i pedagoge svojevrsan su inventar aktivnosti na ostvarivanju njihovih uloga koji odgovara na pitanje što sve trebaju znati, biti u stanju činiti i u što vjerovati, ne bi li cilj svoga djelovanja uspješno postigli. Standardi za ravnatelje postoje u svim državama s razvijenim školskim sustavom, a u nekima od njih postoje već desetljećima (Staničić, 2013). U Hrvatskoj je struka niz godina pokušavala uspostaviti standarde za ravnatelje (Fegeš i Kovač, 2017). Napokon su prošle godine i registrirani: *Standard zanimanja ravnatelja*, 2020; *Standard kvalifikacije ravnatelja*, 2020. Naravno, još je neizvjesno kada će se početi primjenjivati, ali oni ipak postoje. Standardi za pedagoge, kao službeni dokument, u Hrvatskoj ne postoji. Postoji niz pokušaja da se sistematiziraju područje rada i poslovi pedagoga, kao i kompetencije za rad. Međutim, posljednjih 30 godina kreatori prosvjetne politike nisu legalizirali ni jedan takav dokument.

Institucionalno obrazovanje pedagoga kao stručnjaka postoji od same pojave njihove profesije. Problem je u sadržaju (programima) i načinu (metodici) stjecanja osposobljenosti za djelovanje u praksi (Ledić i dr., 2013, 113). Opravdano je pretpostaviti kako je neusklađenost pripreme i neažuriranje obrazovanja pedagoga s potrebama rada u obrazovnim ustanovama otežavajući čimbenik njihova razvoja i afirmacije. Ravnatelji u drugim državama imaju mogućnost stjecanja visokoškolskog

23 „Dokazi važnosti vođenja za uspjeh škola i postignuća učenika, osobito kada su ravnatelji posvećeni pedagoškim pitanjima škole, potakli su odgovorne nacionalne politike na aktivnosti potpore profesionalizaciji ravnatelja, a posebno njihovu obrazovanju, izboru, uvjetima rada i profesionalnom razvoju. Za nas je vođenje škola strateško pitanje unapređivanja obrazovanja narednih desetljeća.“ (Activating policy levers for Education, 2030, 2018, 53).

24 O profesionalizaciji savjetodavnog rada pisao je M. Resman još prije više od 25 godina (Resman, 1996a).

obrazovanja prije preuzimanja uloge, a u mnogima je i obvezujuće (EC/EACEA/Eurydice, 2013). Do pred nekoliko godina u Hrvatskoj nije postojala mogućnost institucionalnog obrazovanja budućih ravnatelja, ali se na tom planu počelo intenzivnije raditi. Tomu će zacijelo pridonijeti i usvojeni *Standardi za ravnatelje*.

Licenciranje je postupak tijekom kojega postojeći ili budući ravnatelji i pedagozi trebaju dokazati kako imaju odgovarajuću razinu osposobljenosti potrebnu za uspješno ostvarivanje svojih uloga u školi, vrtiću ili učeničkom domu, a u skladu sa standardima svoje profesije. Dokazuju razumijevanje stručnoga područja, a osobito sposobnosti primjerenoga djelovanja u svakodnevnoj praksi. Takva je praksa provjere uobičajena i ima dugu tradiciju u drugim državama (EC/EACEA/Eurydice, 2013). Neki blagi ekvivalent za pedagoge jest polaganje stručnog ispita nakon jedne godine radnog iskustva. Međutim, taj se postupak provjere izvodi formalno i rutinski, odnosno ne smatra se primjernim dokazom osposobljenosti pedagoga za samostalan i profesionalan rad.²⁵ Za ravnatelje u Hrvatskoj licenciranje se niz godina stručno osmišljava, izrađen je model, a nedavno i prijedlog pravilnika za licenciranje. (Model licenciranja ravnatelja, 2016). Prosvjetna politika, međutim, zazire od primjene toga postupka u praksi, zacijelo zbog činjenice kako bi stručni kriteriji izbora ravnatelja znatno umanjili političke utjecaje, a time i moć lokalnih političara.

Vrednovanje procesa i postignuća oduvijek je snažan poticaj na bolji rad. Osim što je to učinkovit način uvida u kvalitetu ostvarenja, vrednovanjem se dokazuju i dokumentiraju potrebe za promjenom. Vrednovanje je jedan od ključnih elemenata za razvoj škola i postignuća učenika, a to je temeljna uloga i pedagoga i ravnatelja (OECD, 2013). Praćenje i vrednovanje ravnatelja i pedagoga odgojno-obrazovnih ustanova temeljeno na jasnim i pouzdanim mjerilima, kao i indikatori njihove kvalitete koji su poznati i dostupni – u Hrvatskoj ne postoje. Povremeno se, premda neustavno, stječe uvid u ostvarivanje rada pedagoga i ravnatelja (više kao intervencije na pritužbe roditelja), ali ne postoje jasni kriteriji po kojima bi se moglo vrednovati njihovo djelovanje. Njihova se uloga nedovoljno, zapravo zanemarivo, prati.

7.7 Zaključci

Imajući u vidu važnost i međusobnu povezanost profesija, u ovom smo radu analizirali bitna obilježja razvoja profesije pedagoga i ravnatelja, njihovu profesionalnost za ostvarivanje uloga u praksi, temeljna područja njihova rada i povezanost njihovih kompetencija te aktualna zbivanja na planu njihove profesionalizacije. U nastavku sažimamo rezultate uvida i sugestije za afirmaciju uloge pedagoga i ravnatelja.

²⁵ Autor ovog članka, kao prosvjetni savjetnik za pedagoge i sveučilišni nastavnik Metodike rada pedagoga, niz godina bio je predsjednik povjerenstva za polaganje stručnog ispita pedagoga.

(1) Analizom **razvoja** profesije pedagoga i ravnatelja zaključili smo sljedeće:

Razvoj profesije **pedagoga** tijekom minulih šest desetljeća odvijao se kao niz etapa s nekim karakterističnim obilježjima. Nakon nekoliko godina traganja za identitetom ubrzano se teorijski i operativno osmišljava uloga te je krajem 1970-ih profesija ušla u fazu snažne ekspanzije razvoja i kulminaciju svoje afirmacije. S početkom 1990-ih profesija postaje žrtvom deprofesionalizacije u školstvu i ulazi u poduže razdoblje krize. Blage naznake oporavka počinju nakon 2000. godine, ali posljedice i dalje traju. Zatumljena je aktivnost pedagoga u praksi, a znatno je od strane ustanova reducirana i pasivizirana potpora pedagozima za njihovo obrazovanje, savjetovanje i usavršavanje. Sve se to negativno odražava na njihov status.

Razvoj uloge **ravnatelja** možemo promatrati u dva vremenska razdoblja – do stjecanja državne samostalnosti 1990. i nakon toga – do danas. U prvom razdoblju školstvo je vođeno centralizirano, a uloga ravnatelja bila je većim dijelom transfer državnih odluka. Ravnatelj nije bio vidno sputavan u kreativnom vođenju, ali je trebao budno pratiti direktive. U doba reforme, od sredine 1970-ih do sredine 1980-ih, ravnatelj upravlja školom kao predsjednik kolegijalnog organa – uključivanjem zaposlenika u odlučivanje. Nakon stjecanja državne samostalnosti početkom 1990-ih, od njega se nakratko traži veća razina stručnosti za vođenje. S oživljavanjem političke podobnosti kao kriterija potisnuti su zahtjevi za boljom pripremljenošću ravnatelja prije preuzimanja uloge u praksi. Ipak, izrada modela licenciranja, objavljivanje kompetencijskih standarda i pokretanje specijalističkih studija ohrabrujući su koraci prema profesionalizaciji ravnatelja.

(2) Imajući u vidu temeljne **odrednice profesionalnosti** pedagoga i ravnatelja za ostvarivanje uloge zaključujemo sljedeće:

Kod **pedagoga** je zadovoljavajuća situacija u području razvoja teorija i tehnologija, organiziranosti profesije i profesionalnoj etici. Trebalo bi, međutim, ozbiljnije poraditi na pitanjima istraživačkih instrumenata za primjenu u školskoj praksi. Još bi znatno više trebalo raditi na prepoznatljivosti profesije i njezinu “čišćenju” od stereotipa. Puni doprinos profesionalnosti pedagoga moguć je tek pravom na monopol u stručnom području, koji bi trebalo izboriti suverenošću u struci, ali i zakonodavnom regulacijom.

Na temelju uvida u osnovne sastavnice profesije primijenjene na **ravnatelje** možemo, uz stanovita ograničenja, zaključiti kako neke sastavnice valja znatno podići da bi bilo moguće njegovo profesionalno djelovanje. Kako ravnatelji nisu kvalificirani za područja rada što ih uključuje njihova uloga administrativnog i stručnog voditelja, njihov je stručni monopol nerealno očekivati. Prepoznatljivi su, ali ne kao

profesija, nego kao politička funkcija. Napokon, ne mogu se smatrati profesionalcima sve dok ostvarivanje njihove uloge nije uvjetovano stjecanjem primjerena obrazovanja prije preuzimanja uloge u praksi.

(3) Iz uvida u **područja rada** kao ishodišta uloga pedagoga i ravnatelja možemo zaključiti sljedeće:

Područje rada **pedagoga**, kao stručnjaka za pedagoški proces, sve su aktivnosti što ih taj proces uključuje, od planiranja i izvođenja do vrednovanja – kako nastave tako i brojnih izvannastavnih aktivnosti. Uz procese, područje rada pedagoga odnosi se i na sudionike pedagoških procesa – učenike, učitelje, roditelje. U tom procesu raznim doprinosima sudjeluju i drugi profili stručnih suradnika, ali njihovo područje rada uglavnom nisu pedagoški procesi, nego polaznici toga procesa (djeca/učenici).

Imajući u vidu ulogu **ravnatelja**, možemo uočiti da se njegovo područje rada prostire na sve aktivnosti i sudionike ustanove kojom rukovodi, kao i na brojne aktivnosti, ustanove i dionike izvan nje. Kako je pedagoški proces ishodište svake pedagoške ustanove kao organizacije, logično je očekivati da taj proces bude u središtu pozornosti svakog dobrog ravnatelja, odnosno logično je što prosvjetna vlast kvalitetu toga procesa uzima kao mjeru učinkovitosti ravnatelja.

(4) Analizirajući povezanost **kompetencija** pedagoga i ravnatelja zaključili smo sljedeće:

Za školskog **pedagoga** najvažnija je akcijska kompetencija. Poželjan pedagog može se "portretirati" kao stručnjak: kojemu je (a) temeljna orijentacija uvođenje inovacije u pedagoški proces, (b) koji dobro poznaje nastavne i druge odgojno-obrazovne programe što se u školi realiziraju, kao i načine njihova ostvarivanja, (c) koji je otvoren za različita rješenja što ih za pojedina stručna pitanja nude nastavnici i drugi suradnici, (d) koji je iskren i dosljedan u radu, te umije slušati svoje suradnike, (e) a na potrebe suradnika odgovara kvalitetnim profesionalnim savjetom.

Za uspješnog **ravnatelja** najvažnija je razvojna kompetencija. Može se opisati kao osoba koja: (a) ima jasnu viziju razvoja škole i trajno inicira pozitivne promjene kako bi tu viziju ostvario, (b) zna raditi s ljudima i uspješno rješava sukobe što ometaju ostvarenje školskog programa, (c) jest iskrena i ima povjerenja u svoje suradnike, (d) intenzivno je predana radu, (e) dobro poznaje načela pedagoška i didaktička načela, (f) otvorena je za suradnju s ljudima, i (g) u stanju je osigurati optimalne uvjete za rad.

(5) Odrednice profesije o kojima smo pisali, poslužile su nam za opći uvid u stanje profesija. Pod **profesionalizacijom**, međutim, mislimo na *aktivnosti prosvjetne*

politike što se poduzimaju kako bi se profesija, a time i profesionalnost pedagoga i ravnatelja, podigla na višu razinu. Odrednice profesionalizacije jesu ponajprije standardi, obrazovanje, licenciranje i vrednovanje.

Standard kao svojevrsan inventar aktivnosti i odgovarajućih kompetencija za ostvarivanje uloge, a koji je legaliziran kao obvezujući dokument za njihovo stručno profiliranje i profesionalni razvoj, u Hrvatskoj za pedagoge ne postoji. Prošle godine dobili smo takav dokument za ravnatelje, ali se još ne primjenjuje. Institucionalno **obrazovanje** pedagoga ima svoju dugu tradiciju, ali je neusklađeno s potrebama u praksi. Takvo obrazovanje za ravnatelje donedavno nije postojalo, ali se u posljednje vrijeme na tome ubrzano radi. **Licenciranje** kao postupak provjere inicijalne osposobljenosti za pedagoge postoji nakon uvođenja u rad, u jednoj blagoj formi. Za ravnatelje se još uvijek ne primjenjuje. **Vrednovanje** rada i postignuća prema odgovarajućim indikatorima i jasnim mjerilima ne postoji ni za pedagoga ni za ravnatelja.

Temeljem analize razvoja profesije pedagoga i ravnatelja vidljivo je kako posljednjih 30-ak godina profesija pedagoga stagnira, dok se profesija ravnatelja ubrzano profesionalizira. Jedna od najvećih slabosti profesije pedagoga jest njegova nedovoljna prepoznatljivost, dok ravnatelj i dalje svoju ulogu preuzima nekvalificiran. Područje rada pedagoga je pedagoški proces, a ravnatelja svi radni procesi u školi. Budući da je pedagoški proces jezgra aktivnosti škole, pedagog i ravnatelj u njemu najviše participiraju, te su stoga i najbliži suradnici u tome procesu. Što se tiče kompetencija, za pedagoga je najvažnije imati znanja i umijeća što mu omogućuju da uspješno uvodi inovacije i bdi je nad kvalitetom nastave, a za ravnatelja da poticajno artikulira viziju i socijalnim umijećima osigura njezino ostvarivanje. Na putu afirmacije pedagozima su potrebni profesionalni standardi prema kojima će se obrazovati, licencirati, vrednovati i usavršavati. Ravnatelje pak treba obavezati na stjecanje kvalifikacije za vođenje prije zapošljavanja, provjeravati njihovu osposobljenost (licencirati) i vrednovati njihova ostvarenja prije ponovnog biranja (relicenciranja).

Utemeljen je zaključak kako su ravnatelji i pedagozi tijesno međusobno povezani svojim ulogama, zadacima i strukturom poslova. Povezanost sadržaja njihove radne orijentacije i opsega participacije uvjetuju zajedničko područje rada i slične kompetencije. Polazeći od općih određenja kako je ravnatelj administrativni i pedagoški voditelj škole, a pedagog stručnjak za unapređivanje pedagoškog procesa, jasno je kako se radi o dvjema komplementarnim ulogama koje nose najveću odgovornost za rad i rezultate (Staničić i Zekanović, 2011). Komplementarnost uloga i odgovornosti pedagoga i ravnatelja ističu važnost njihove profesionalizacije i učinkovite

suradnje temeljene na razumijevanju uloga, povjerenju i poštovanju, te međusobnoj potpori kao ključu uspjeha pedagoške ustanove i postignuća djece/učenika (Bečaj, 1999; Edwards i dr., 2014; Finkelstein, 2009; Gregorčič Mrvar i dr., 2018, 2020; Resman, 1984, 2004; Staničić, 2000b; Staničić i Resman, 2020).

I konačno, treba osvijestiti ovu činjenicu: ako škola nema pedagoga, to znači da se nitko kvalificirano ne bavi unapređivanjem pedagoškog procesa u njoj. Ako pedagog ne unapređuje pedagoški proces, on ne ostvaruje primjereno svoju ulogu. Za njegovo neprimjereno ostvarivanje uloge najveću odgovornost, osim njega, snosi ravnatelj. Stoga je kvaliteta pedagoškog procesa prije svega mjera učinkovitosti pedagoga i ravnatelja.

Zahvalni smo za doprinos prof. Resmana i s ponosom ističemo dugogodišnju suradnju s njim na navedenim stručnim područjima.

Literatura

- Activating policy levers for Education 2030: The untapped potential of governance, school leadership, and monitoring and evaluation policies* (2018). UNESCO.
- Bečaj, J. (1999). Sodelovanje vodstvenih in svetovalnih delavcev. U M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čaćinovič-Vogrinčič in J. Musek (ur.), *Svetovalno delo v vrticih, osnovnih in srednjih šolah* (321–341). Zavod RS za šolstvo.
- Biondić, S. (1967). Primjer godišnjeg plana rada školskog pedagoga. *Pogledi i iskustva u reformi školstva*. 12(2), 31–35.
- Drandić, B. (ur.) (1993). *Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova*. Znamen.
- Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*. Narodne novine, br. 63/2008.
- Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*. Narodne novine, br. 63/2008.
- EC/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. Publications Office of the EU.OECD (2013), 111–128. <http://eacea.ec.europa.eu>. Dostupno i na hrvatskom jeziku kao Eurydice: *Ključni podaci o nastavnicima i ravnateljima škola u Europi*.
- Edwards, L, Grace, L. i King, G. (2014). Importance of an Effective Principal–Counselor Relationship. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 1, 34–42. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097546.pdf>
- Fegeš, K. i Kovač, V. (2017). Profesionalizacija uloge školskih ravnatelja: prema izradi kompetencijskog standarda ravnatelja škola u Republici Hrvatskoj. U M. Turk (ur.), *Zbornik radova „Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga“* (178–194). Filozofski fakultet u Rijeci.

- Finkelstein, D. (2009). *A Closer Look at the Principal-Counselor Relationship: A Survey of Principals and Counselors*. https://secure-media.collegeboard.org/digitalServices/pdf/nosca/a-closer-look_2.pdf
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarić, M. i Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Gregorčič Mrvar, P. i Resman, M. (2016). Šolsko svetovalno delo včeraj, danes, jutri - razmislek ob dvajseti obletnici revije *Šolsko svetovalno delo*, 20(1-2), 7-12.
- Gregorčič Mrvar, P. i Resman, M. (2018). School Counselling work in Slovenia: between the normative and the ethic. *Napredak*, 159(1-2), 195-214.
- Gregorčič Mrvar, P. Resman, M., Kalin, J. i Mažgon, J. (2018). *Sodelovanje med ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci v slovenski šoli*. FF Ljubljana, Odddelek za pedagogiko.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J. i Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>
- Hrvatska enciklopedija*. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=50537>
- Izvedbeni program osposobljavanja ravnatelja osnovnih i srednjih škola*. (2007). AZOO (dokument – umnoženo).
- Jurić, V. (1977). *Metodika rada školskog pedagoga*. Pedagoško-književni zbor.
- Jurić, V., Mušanović, M. Staničić, S. i Vrgoč, H. (2001). Konceptija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika – prijedlog. Ministarstvo prosvjete i sporta – Prosvjetno vijeće. Prilog 9. *Školske novine*, 22/2001.
- Kaučić, B. (1967). Uloga, zadaci i sadržaj rada školskog pedagoga u osnovnoj školi. *Pogledi i iskustva u reformi školstva*, 12(4), 14-18.
- Kobola, A. (1968). Republičko savjetovanje o metodici rada školskih pedagoga i psihologa. *Školske novine*, 19(22), 5.
- Kolbah-Leko, A. (1978). Organizacija psihološkog aspekta stručno-razvojne službe u usmjerenom obrazovanju. U *Stručno-razvojna služba u usmjerenom obrazovanju* (126-137). Zavod za PPS SR Hrvatske, (umnoženo).
- Konceptija razvojne pedagoške službe u organizacijama udruženog rada odgoja i obrazovanja* (1986). Prosvjetni savjet Hrvatske.
- Korčmaroš, M. (1965). O zadacima i radu školskog pedagoga. *Pedagoški rad*, 20(5-6), 246-256.
- Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Filozofski fakultet u Rijeci.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. i Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. DfES/NCSL.

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Hopkins, D. i Harris, A. (2008). *Successful school leadership: what is it and how it influences student learning*. DfES.
- Malić, J. (1971). *Upravljanje i rukovođenje školom*. Školska knjiga.
- Malić, J. (1985). *Samoupravljanje u školi*. Školska knjiga.
- Marzano, R., Waters, T. i McNulty, B. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. ASCD i Aurora: McREL.
- Matović, N., Spasenović, V. i Antonijević, R. (ur.) (2014). *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju – zbornik radova*. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Milat, J. (1978). Funkcija razvoja u unutrašnjoj organizaciji odgojno-obrazovne organizacije. U *Stručno-razvojna služba u usmjerenom obrazovanju* (1–13). Zavod za PPS SR Hrvatske (umnoženo).
- Milat, J. i Sunko, M. (1977). Razvojna stručno-pedagoška služba u organizaciji odgoja i obrazovanja. *Školski vjesnik*, 24(3), 185–191.
- Mišina, M. (1978). Pedagoška služba u centru srednjeg usmjerenog obrazovanja. *Pedagoški rad*, 33(3–4), 101–113.
- Mladen, S. (1967). Neka iskustva i stavovi o radu školskih pedagoga u zagrebačkim školama. *Pogledi i iskustva u reformi školstva*, 12(3), 13–17.
- Mladen, S. (1970). Afirmacija stručne pedagoške službe u unapređivanju odgojno-obrazovnog rada u školi. *Pedagoški rad*, 25(7–8), 350–357.
- Model licenciranja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova* (2016). http://noveboje-znanja.hr/UserDocsImages/Dokumenti%20za%20web/Licenciranje_Izvjede%20C5%A1%C4%87e%20MZO-u_12-12-16_Prijedlog-ERS-e5.pdf
- Naša osnovna škola: Odgojno-obrazovna struktura*. (1972). Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja RH.
- OECD (2013). »*The appraisal of school leaders: Fostering pedagogical leadership in schools*«, in *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-11-en>
- Orijentacioni program rada školskog pedagoga. (1968). *Prosvjetni vjesnik*, 21(2), 16–17.
- Pedagog i psiholog u osnovnoj školi: Prilozi metodici rada školskih pedagoga i psihologa*. (1971). Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske. (Prilozi sa savjetovanja u V. Kopanici, 1970.).
- Pediček, F. (1967). *Svetovalno delo in šola*. Cankarjeva založba.
- Pediček, F. (1972). *Delovanje šolske svetovalne službe v osnovni šoli*. Pedagoški inštitut.
- Peteh, M. i Cotić, A. (1964). Pedagoško-psihološka služba u školi. *Pedagoški rad*, 19(3–4), 142–148.

- Podgorski, I. (1969). Kako obrazovati školske pedagoge za osnovnu školu. *Školske novine*, 20(2), 4 i 12.
- Pont, B., Nusche, D. i Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. OECD.
- Pravilnik o polaganju ravnateljskog ispita za ravnatelje srednjih škola i učeničkih domova*, Glasnik, 2/1993; Narodne novine, 22/1993.
- Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju nastavnika u srednjoj školi*. Narodne novine, 1/1996.
- Prijedlog programa osposobljavanja ravnatelja osnovnih i srednjih škola*. (2005). MZOŠ.
- Program ravnateljskog ispita za ravnatelje srednjih škola i učeničkih domova*. Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture, 1/1994.
- Resman, M. (1984). Ravnatelj in motivacija učiteljev za sodelovanje in kvaliteto dela. *Sodobna pedagogika*, 25(5–6), 213–226.
- Resman, M. (1996a). Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela. U B. Rupar (ur.), *Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela* (24–26). Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Resman, M. (1996b). Razvojna vloga šolske svetovalne službe. *Sodobna pedagogika*, 47(1–2), 13–23.
- Resman, M. (2000a). Identitet školskog pedagoga i etika savjetodavnog rada. U H. Vrgoč (ur.), *Pedagozi – stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi* (63–72). Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Resman, M. (2000b). *Savjetodavni rad u vrtiću i školi*. Hrvatsko-pedagoško-književni zbor.
- Resman, M. (2004). Ravnatelj, vodenje in šolski svetovalni delavec. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, (2), 7–22.
- Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čaćinović-Vogrinčić, G. i Musek, J. (1999). *Svetovalno delo u vrtićih, osnovnih in srednjih školah*. Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. i Gregorčič Mrvar, P. (2013). Svetovalni delavec in učitelj: stališča, aktualne potrebe in zadrege. *Šolsko svetovalno delo*, 17(3–4), 7–14.
- Rozmarić, A. (1974). Stanje službe školskih pedagoga i školskih psihologa u SR Hrvatskoj. *Pogledi i iskustva u odgoju i obrazovanju*, (6), 28–32.
- Standard kvalifikacije »Ravnatelj/ica odgojno-obrazovne ustanove«* (2020). <https://hko.srce.hr/registar/standard-kvalifikacije/detalji/27>
- Standard zanimanja »Ravnatelj/ica odgojno-obrazovne ustanove«* (2020). <https://hko.srce.hr/registar/standard-zanimanja/detalji/33>
- Staničić, S. (1978). Godišnji plan i program rada pedagoga u centru odgoja i usmjerenog obrazovanja. *Propisi-praksa*, 9(8–9), 63–70.

- Staničić, S. (1979). Stručno-razvojne službe u centrima usmjerenog obrazovanja. Iskustvo iz zajednice općina Rijeka i Gospić. *Propisi-praksa*, 10(11), 44–52.
- Staničić, S. (1980). Planiranje i programiranje kao dio sadržaja rada stručno-razvojne službe u centru srednjeg usmjerenog obrazovanja. *Propisi-praksa*, 11(6–7), 56–63.
- Staničić, S. (1989). *Razvojno-pedagoška djelatnost u školi*. Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske.
- Staničić, S. (2000a). *Vođenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi* (disertacija). Filozofski fakultet Rijeka, (umnoženo).
- Staničić, S. (2000b.) Ravnatelj – pedagoški rukovoditelj i školski pedagog. U *Pedagozi – stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi* (53–62). Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Staničić, S. (2002). Kompetenčni profil „idealnega“ ravnatelja. *Sodobna pedagogika*, 53(1), 168–172.
- Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Vlastita naklada.
- Staničić, S. (2010). Instrumenti stručnih suradnika. U S. Staničić i B. Drandić, *Školski priručnik 2010./2011* (186–200). Znamen.
- Staničić, S. (2012a). Razvoj i status ravnatelja u Hrvatskoj 1945.-2012. U S. Staničić i B. Drandić, *Školski priručnik 2012./2013* (174–184). Znamen.
- Staničić, S. (2012b). Važnost ravnatelja za uspjeh škole. U S. Staničić i B. Drandić, *Školski priručnik 2012./2013* (166–173). Znamen.
- Staničić, S. (2013). Standardi za ravnatelje: znanja, vještine i vrijednosti dobrih ravnatelja škole. U S. Staničić i B. Drandić, *Školski priručnik 2013./2014* (167–183). Znamen.
- Staničić, S. (2015a). Pogled na profesiju pedagoga odgojno-obrazovne ustanove. U S. Staničić i B. Drandić, *Školski priručnik 2015./2016* (180–190). Znamen.
- Staničić, S. (2015b). Socijalna kompetencija ravnatelja: važnost, prepoznavanje, poboljšanje. U S. Staničić i B. Drandić, *Školski priručnik 2015./2016* (165–179). Znamen.
- Staničić, S. (2016). Ravnatelj – od funkcije do profesije. U S. Staničić i B. Drandić, *Školski priručnik 2016./2017* (164–178). Znamen.
- Staničić, S. (2019a). Kako najbolji ravnatelji vode školu. U S. Staničić i B. Drandić, *Školski priručnik 2019./2020*. (200–215). Znamen.
- Staničić, S. (2019b). Pogoji za nadaljnji razvoj poklica šolskega pedagoga na Hrvatskem. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 80–107.
- Staničić, S. i Resman, M. (2020). *Pedagog u vrtiću, školi i domu*. Znamen.

- Staničić, S. i Zekanović, N. (2011). Ravnatelj kao poslovodni i pedagoški (ruko) voditelj škole. U B. Drandić (gl. ur.), N. Zekanović i S. Staničić (ur.), *Pravno-pedagoški priručnik* (215–228). Znamen.
- Šporer, Ž. (1990). *Sociologija profesije – ogled o društvenoj uvjetovanosti profesionalizacije*. Sociološko društvo Hrvatske.
- Švajcer, V. (1969). *Prijedlog organizacije studija za školske pedagoge osnovnih škola* (elaborat – umnoženo). Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.
- Švajcer, V. (1970). Neki problemi obrazovanja pedagoških kadrova za osnovne škole. U *Modernizacija osnovnog obrazovanja* (70–74). Jugoslavenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.
- Turk, M. (ur.) (2017). *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga: Zbornik u čast Stjepana Staničića*. Filozofski fakultet u Rijeci.
- United States Congress, Senate Committee on Equal Educational Opportunity (1970). *Toward equal educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office). U *School Leader Paradigm: Becoming While Doing*. (2018). School Leader Collaborative. Illinois Principals Association. <https://ilprincipals.org/grow/school-leader-paradigm/>
- Ustav Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije* (1974). [https://hr.wikisource.org/wiki/Ustav_Socijalisti%C4%8Dke_Federativne_Republike_Jugoslavije_\(1974.\)](https://hr.wikisource.org/wiki/Ustav_Socijalisti%C4%8Dke_Federativne_Republike_Jugoslavije_(1974.))
- Ustav Socijalističke Republike Hrvatske* (1974). <https://vdocuments.net/ustav-sr-hrvatske-1974.html>
- Viher, D. (1965). Funkcija pedagoga škole (okvirna koncepcija). *Školski vjesnik*, 15(5–6), 36–40.
- Zakon o gimnazijama* (1965). Narodne novine, 28/1965.
- Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o srednjem školstvu* (1995). Narodne novine, 50/1995.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008). Narodne novine, 87/2008.
- Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju* (1980). Narodne novine, 4/1980.
- Zakon o osnovnoj školi* (1964). Narodne novine, 1964.
- Zakon o osnovnom školstvu* (1990). Narodne novine, 59/1990.
- Zakon o srednjem obrazovanju* (1971). Narodne novine, 30/1971.
- Zakon o srednjem školstvu* (1992). Narodne novine, 19/1992.
- Zakon o usmjerenom obrazovanju* (1982). Narodne novine, 20/1982.
- Zakon o udruženom radu* (1976). https://openlibrary.org/books/OL4644231M/Zakon_o_udruz%CC%8Cenom_radu

Žužić, S. i Markušić, P. (2017). Percepcija profesionalnog statusa i ugleda pedagoga. U M. Turk (ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga. Zbornik u čast Stjepana Staničića (156–176)*. Filozofski fakultet u Rijeci.

8 Vloga pedagoga kot svetovalnega delavca v šoli in kot pedagoškega svetovalca na Zavodu RS za šolstvo

Fani Nolimal

8.1 Uvod

Pedagogi po končanem študiju opravljajo različne poklice in delo, pogosto tudi zunaj področja vzgoje in izobraževanja. Pričakovano se jih največji delež zaposli v vrtcih, šolah in domovih ali drugih institucijah s področja vzgoje in izobraževanja, kot so Svetovalni center za otroke in mladostnike, Šola za ravnatelje, Zavod RS za šolstvo (ZRSS). Pedagogi na ZRSS najpogosteje opravljajo vlogo pedagoških svetovalcev oz. višjih svetovalcev področja I ali II, za kar je, poleg ustrezne formalne izobrazbe in strokovnega izpita s področja vzgoje in izobraževanja, potrebno tudi najmanj 8 let predhodnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju. V vrtcih in šolah se pedagogi najpogosteje zaposlijo v (šolski) svetovalni službi kot *svetovalni delavci* ali izvajalci individualne ali dodatne skupinske učne pomoči (DSP) ali kombinirano, nekateri pa tudi kot učitelji pedagogike in nekaterih drugih pedagoških predmetov v programih srednješolskega izobraževanja. Področje šolskega svetovalnega dela ima več kot polstoletno zgodovino (Pediček, 1964, 1972; Predlog ..., 1968). Temu primerno je področje dela, ki vključuje tri skupine temeljnih dejavnosti: *dejavnosti pomoči, razvojne in preventivne dejavnosti* ter *dejavnosti načrtovanja in evalvacije*, tudi raziskano (prav tam; Bezić, 2002; Gregorčič Mrvar idr., 2020; Resman, 1999a; Resman, 1999b; Resman idr., 2000; Vogrinc in Krek, 2012). Navkljub časovno primerljivi zgodovini pa je področje dela pedagoga kot pedagoškega svetovalca strokovno slabše preučeno. Njegovo poslanstvo in vloga sta vse od ustanovitve takrat imenovanega Zavoda za preučevanje šolstva (1956) dalje razvidna predvsem iz uredb in zakonskih opredelitev, kot so *Uredba o ustanovitvi Zavoda za preučevanje šolstva* (1956) (v nadaljevanju *Uredba*), *Zakon o prosvetno-pedagoški službi* (1961), *Zakon o Zavodu za šolstvo SR Slovenije* (1965), *Zakon o pedagoški službi* (1969) ter *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (ZOFVI, 1996), posredno pa tudi iz strokovnih in znanstvenih objav pedagoških svetovalcev samih.¹

Uradni naziv Zavoda za preučevanje šolstva (v nadaljevanju Zavoda) se je skozi desetletja in spreminjajočo se zakonodajo večkrat preoblikoval, njegova funkcija

¹ Npr. Škufca, Jože, 1997: Štirideset let Zavoda RS za šolstvo in njegove OE v Novem mestu ter vrtcev, šol in dijaških domov na Dolenjskem, v Beli krajini in Posavju. V: *40 let za boljše šolstvo, 1956–1996* (ur. Škufca, Jože). Novo mesto: Zavod RS za šolstvo, OE Novo mesto.

(Uredba, 1956) pa je ostala od ustanovitve dalje bolj ali manj nespremenjena. Polnih 40 let mu je bilo poverjeno celostno *spremljanje in zagotavljanje kakovosti dela šol*² ter s tem tudi **nadzorna funkcija**, ki je bila v Uredbi (1956) opredeljena na naslednji način: »Uslužbenci zavoda imajo pravico prisostvovati pouku in proučevati učila, uradne knjige in arhivski material na vseh šolah v LRS« (prav tam, 4. člen). Vsi naslednji zakoni, tudi skupni jugoslovanski zakon, imenovan *Splošni zakon o šolstvu* (1958), so nadzorno vlogo pedagoških svetovalcev³ le še bolj konkretno opredelili.

Vloga Zavoda in pedagoških svetovalcev se korenito spremeni leta 1995, ko Vlada RS sprejme *Sklep⁴ o ustanovitvi Zavoda Republike Slovenije za šolstvo*, ki se realizira leta 1996 s posledičnim *Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (ZOFVI). ZOFVI (1996) namreč opredeli pristojnosti javnih zavodov za področje vzgoje in izobraževanja ter pri tem nadzorno funkcijo dodeli Inšpektoratu RS za šolstvo in šport (v nadaljevanju Inšpektorat⁵). Skladno s tem je ZRSŠ postal pristojen za **uvajanje, spremljanje in evalvacijo** novih javnih programov (ZOFVI, 1996, 20. člen) ter za opravljanje niza drugih razvojno-raziskovalnih in svetovalnih nalog⁶ na področju predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega splošnega izobraževanja (prav tam, 28. člen).

S pomočjo relevantnih virov bomo v osrednjem delu prispevka temeljne naloge in vlogo pedagoških svetovalcev ter svetovalnih delavcev v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah ter domovih natančneje predstavili, primerjali in analizirali. Pri tem bomo uporabili *metodo racionalne evalvacije* in kvalitativno analizo *fokusnih intervjujev*. Na podlagi ugotovitev bomo poskušali odgovoriti na **raziskovalno vprašanje**, *v kolikšni meri program dodiplomskega izobraževanja (1. in 2. bolonjska stopnja) ustreza profilu svetovalnega delavca in pedagoškega svetovalca ter ali je tudi za delo pedagoških svetovalcev treba, podobno kot za šolsko svetovalno delo, oblikovati programske smernice s konceptualnimi izhodišči in usmeritvami za delo*.

2 Opredeljeno je bilo na naslednji način: »Proučuje sistem in organizacijo šolstva, vsebino, oblike in metode vzgoje in pouka ter didaktično ustreznost in uporabo učil in drugih učnih pripomočkov na šolah vseh vrst, daje pobudo in predloge za izboljšanje šolskega sistema in pedagoškega dela na šolah« (Uredba o ustanovitvi Zavoda za preučevanje šolstva, Uradni list LRS, 2. maj 1956).

3 Takrat imenovanih prosvetnih delavcev.

4 Vlada RS je *Sklep o ustanovitvi Zavoda RS za šolstvo* sprejela na 152. seji dne 6. 7. 1995.

5 Delo in pristojnosti Inšpektorata pa so opredelili z Zakonom o šolski inšpekciji, Uradni list RS, št. 29/96 z dne 31. 5. 1996.

6 Npr.: priprava novih vzgojno-izobraževalnih programov in drugih strokovnih podlag za odločanje iz pristojnosti strokovnih svetov in MIZŠ, razvojno in raziskovalno delo, razvoj kakovosti, izvajanje svetovalnega dela, organizacija nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, izvajanje zunanjih preverjanj znanja, organizacija tekmovanj, izvajanje postopkov usmerjanja itd. (prim. Sklep vlade RS 1995, 2. člen; ZOFVI 1996, 28. člen).

8.2 Opredelitev pojmov svetovalni delavec in pedagoški svetovalac

Za lažje razumevanje in primerjavo bomo razjasnili pomen poklica oz. delovnega mesta *svetovalni delavec*, zaposlen v vrtcu, osnovni šoli, srednji šoli ali dijaškem domu, in *pedagoški svetovalac*, zaposlen na ZRSŠ. Besedne zveze **svetovalni delavec** v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (SSKJ) ne zasledimo, za pedagoškega svetovalca pa najdemo zadetke znotraj posameznih geselskih sestavkov, kjer je zapisano, da je **pedagoški svetovalac** tisti, ki »poklicno strokovno svetuje, pomaga pri vzgojnem in izobraževalnem delu šol« (FRAN: SSKJ). Podobno obrazložitev pomena dobimo tudi za (šolskega) svetovalnega delavca, v kolikor le-to skonstruiramo iz interpretacije posameznih besed, npr. *svetovalac* je »tisti, ki svetuje, usmerja, vodi, daje nasvet« (prav tam) in *delavec*, »kdor poklicno opravlja kako delo« (prav tam). Če interpretaciji povežemo je (*šolski*) *svetovalni delavec* tisti, ki v šolah poklicno svetuje, usmerja, vodi, daje nasvete. Bolj natančno in celostno opredelitev pojma oz. poklica *pedagoški svetovalac* najdemo na spletni strani Zavoda RS za zaposlovanje⁷ (ZRSZ) – interpretacija vsebuje: *a) navedbo lokacije* delovnega mesta: »Pedagoški svetovalac (PS) dela v vrtcu, v osnovni šoli, v srednji šoli, na visokih šolah in fakultetah, v svetovalni službi, v zavodu za otroke s posebnimi potrebami, v centru za otroke s prilagojenim programom ...«; *b) temeljne poklicne dejavnosti oz. metode – pogovor, poslušanje, svetovanje*, ki so potrebne za zadovoljitev individualnih potreb raznolikih otrok in mladostnikov; *c) opis potrebnih osebnostnih in profesionalnih značilnosti* pedagoškega svetovalca: »da ima rad delo z otroki in mladostniki«, je prijazen, komunikativen, inovativen in kreativen, dober poslušalec in dober svetovalac, pripravljen na timsko delo ..., »otroci morajo v njem najti tudi zaupnika« in *d) opredelitev potrebnega znanja in spretnosti*: didaktično znanje, poznavanje psihologije otrok in mladostnikov, pripravljenost za timsko delo (prav tam⁸). Poleg že naštetega je izpostavljeno tudi še naslednje: »Svetovalac je samoiniciativen ter sposoben vzpostaviti določeno stopnjo avtoritete« (prav tam).

Zgoraj predstavljena opredelitev poklica »pedagoški svetovalac« odraža, da le-ta ne razlikuje med pedagoškim svetovalcem ZRSŠ in (šolskim) svetovalnim delavcem. Njen opis ustreza predvsem poklicu *svetovalnega delavca* v vrtcu, osnovni ali srednji šoli – temu ustrezno tudi naslavlja predvsem učence, ne ustreza pa, ali vsaj ne v celoti, opisu delovnega mesta *pedagoškega svetovalca na ZRSŠ*, ki učencev neposredno ne naslavlja, temveč le-ti naslavlja vzgojitelje, učitelje, ravnatelje idr. strokovne delavce vrtcev, šol, dijaških domov in drugih vzgojno-izobraževalnih zavodov.

7 Opis poklica. Pedagoški svetovalac. Ljubljana: Zavod za zaposlovanje RS. Dostopno na: https://www.ess.gov.si/ncips/cips/opisi_poklicev/opis_poklica?Kljuc=603&Filter=

8 Dostopno na: https://www.ess.gov.si/ncips/cips/opisi_poklicev/opis_poklica?Kljuc=603&Filter=

Podrobnejšo razmejitev in utemeljitev pomena med obravnavanima pedagoškima strokovnjakoma bomo podali v nadaljevanju, ko bomo predstavili in primerjali vloge obeh poklicev.

8.3 Vloga (šolskega) svetovalnega delavca in pedagoškega svetovalca (ZRSŠ)

Vsebinski okvir nalog svetovalnega delavca oz. svetovalne službe je opredeljen v ZOFVI (2016, 67. člen), na posredni način pa tudi naloge pedagoškega svetovalca – 28. člen istega zakona namreč opredeljuje seznam nalog, ki zadevajo vse javne zavode, tudi ZRSŠ, kjer so pedagoški svetovalci zaposleni (prav tam). Glede na opredelitve 28. člena ZOFVI (2016) je Zavod RS za šolstvo oz. njegovi **pedagoški svetovalci** pristojni predvsem za: *pripravo strokovnih podlag* za odločanje o zadevah iz pristojnosti strokovnih svetov in ministrstva; *razvoj, uvajanje in spremljanje ter evalvacijo kurikula* in za *razvojno raziskovalno delo* na področju vzgoje in izobraževanja v splošnem; *razvoj kakovosti* na vseh ravneh izobraževanja, *spremljanje in evalvacijo* vzgojno-izobraževalnega dela ter upravljanja in vodenja vzgojno-izobraževalnih zavodov; *izvajanje svetovalnega dela* na področju vzgoje in izobraževanja; *organiziranje nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja* strokovnih delavcev in ravnateljcev; *izvajanje postopkov usmerjanja* otrok s posebnimi potrebami; *sodelovanje pri pripravi* preizkusov in *izvajanju zunanjih preverjanj znanja*; *pripravo nalog in organizacijo* nekaterih *šolskih tekmovanj* (GEO, ZGO in tuji jeziki) (prav tam).

Iz določb 67. člena sledi, da **svetovalna služba (svetovalni delavec)** deluje v javnem vrtcu oz. šoli, *svetuje otrokom, učencem, vajencem, dijakom, učiteljem in staršem, sodeluje z vzgojitelji, učitelji in vodstvom šole pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji razvoja* vrtca oziroma šole in *pri opravljanju vzgojno-izobraževalnega dela*. Opravlja *poklicno svetovanje*, pri čemer se povezuje z Republiškim zavodom za zaposlovanje. Sodeluje tudi pri *pripravi in izvedbi individualiziranih programov* za otroke s posebnimi potrebami (prav tam).

Zakonodaja naloge svetovalne službe oz. svetovalnih delavcev opredeljuje le okvirno, pri čemer izpostavi tudi uporabnike storitev (institucije in posameznike, npr. učenci, učitelji, starši, vodstvo), naloge javnih zavodov oz. pedagoških svetovalcev pa so predstavljene bolj obširno, vendar uporabnikov ob tem ne navaja. Očitna razlika je tudi v tem, da gre za **različno raven delovanja** – dela in naloge svetovalne službe zadevajo predvsem raven delovanja vrtcev, šol ali dijaških domov, dela in naloge pedagoškega svetovalca pa predvsem nacionalno in sistemsko raven, npr.

priprava gradiv za strokovni svet in ministrstvo, razvoj vzgoje in izobraževanja na nacionalni ravni itd. V samih vsebinah dela pa ni tako očitnih razlik, kar bomo prikazali tudi v nadaljevanju.

8.4 Delo in naloge šolskih svetovalnih delavcev in pedagoških svetovalcev

Natančnejši vpogled v naloge svetovalnih delavcev v vrtcih, šolah in domovih dobimo v *Programskih smernicah. Svetovalna služba v osnovni šoli in Svetovalna služba v gimnazijah*⁹ ... (Programske smernice, 2008a, 2008b), ki so bile sprejete 13. 5. 1999 na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje. Iz Programskih smernic sledi, da je temeljna naloga svetovalne službe, da se s svojim strokovnim znanjem in svetovalnim odnosom na strokovno avtonomen način vključuje v kompleksno reševanje *pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj* vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu ali šoli (prav tam). Za ta namen v vrtcu ali šoli opravlja tri skupine temeljnih dejavnosti svetovalne službe: **a) dejavnosti pomoči** posameznikom ali skupini, kar izvaja v okviru nalog in projektov šolske svetovalne službe na neposreden (s posameznikom ali skupino) ali posreden način (v okviru institucije ali zunaj nje); **b) razvojne in preventivne dejavnosti**, kot so razvojno-analitično delo, s katerim spremlja in ugotavlja obstoječe stanje, sodeluje pri načrtovanju sprememb in izboljšav v vzgojno-izobraževalnem (VI) procesu, vodi ali koordinira različne razvojne, inovativne in preventivne projekte, izvaja različne preventivne oblike dela, ki so prav tako usmerjene neposredno na posameznika ali skupino in posredno na širše VI okolje; **c) dejavnosti načrtovanja in evalvacije**, ki povezujejo obe skupini predhodnih dejavnosti in so pomembne za operacionalizacijo, vrednotenje ter zagotavljanje celostnosti in kontinuiranosti prispevka svetovalne službe pri reševanju individualnih, skupinskih in drugih kompleksnih problemov vrtca oz. šole oz. pri odстранjevanju ovir in vzpostavljanju ustreznih pogojev v VI okolju (prim. prav tam, 15).

Svetovalna služba oz. **svetovalni delavec** v vrtcu ali šoli opravlja zgoraj navedene dejavnosti v okviru naslednjih vsebinskih področij: *učenje in poučevanje; šolska kultura, vzgoja in red; telesni, osebni (spoznavni in čustveni) in socialni razvoj; šolanje in poklicna orientacija; socialno-ekonomske stiske* (prav tam, 14). Vsebinskih področij dela pedagoškega svetovalca na ZRSS sistematično ne opredeli noben dokument, vendar jih posredno lahko evidentiramo prek nekaterih internih aktov¹⁰ in iz

9 Programske smernice. Svetovalna služba v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah ter v strokovnih šolah in dijaških domovih (2008b).

10 Npr. Statut ...

zakonodaje (navedba nalog in pristojnosti javnih zavodov ter vsebinsko poimenovanje členov, ki le-te opredeljujejo) ter številnih kurikularnih gradiv.¹¹

Lahko bi povzeli, da so temeljna vsebinska področja dela **pedagoškega svetovalca** naslednja: *programi vzgoje in izobraževanja; kakovost vzgoje in izobraževanja; svetovanje in razvoj; uvajanje, spremljanje in evalvacija; nadaljnje izobraževanje in usposabljanje; učbeniki in učna tehnologija; postopki usmerjanja otrok s posebnimi potrebami; zunanja preverjanja znanja in šolska tekmovanja*. Navkljub na prvi pogled povsem različnim področjem dela svetovalnih delavcev in pedagoških svetovalcev med njimi najdemo vsebinska presečišča, npr. na področju kakovosti vzgoje in izobraževanja, ki je tudi cilj, ne le vsebina, h kateri smo zavezani vsi pedagoški delavci, zato so jo dolžni v okviru temeljnih dejavnosti strokovno podpirati tako svetovalni delavci kot pedagoški svetovalci. Ključna razlika med opredelitvami vsebinskih področij dela je, kot smo že zapisali, povezana s tem, da delo pedagoškega svetovalca na ZRSŠ zadeva predvsem **nacionalno** in **sistemsko raven** ter **raven šol** oz. posameznih vzgojno-izobraževalnih institucij ali skupin strokovnih delavcev, v dosti manjši meri pa naslavlja posamezne strokovne delavce, še manj oz. zgolj posredno prek vzgojiteljev, učiteljev, ravnateljev idr. strokovnih delavcev pa naslavlja otroke, učence in/ali dijake.

Da bomo znali odgovoriti na raziskovalno vprašanje, ki smo ga zapisali v uvodu, bomo v nadaljevanju primerjali **temeljna znanja** in **temeljne kompetence** pedagoga, pridobljene v dodiplomskem izobraževanju (II. bolonjska stopnja), z nalogami delovnega mesta svetovalnih delavcev in pedagoških svetovalcev. Za lažji pregled in primerjavo bomo le-ta predstavili v preglednici oz. primerjalni matriki. Pri opredelitvi temeljnih znanj pedagogov bomo izhajali iz analize *Drugostopenjskega pedagoškega študijskega programa Pedagogika* (študijsko leto 2021/22),¹² pri opredelitvi dela svetovalnega delavca pa predvsem iz Programskih smernic¹³ (2008a; 2008b), deloma pa tudi zakonodaje (ZOFVI, 2016, 67. člen). Tudi opredelitev dela in nalog pedagoških svetovalcev temelji na zakonodaji (prav tam, 28. člen), dodatno pa tudi še na *opisu del in nalog*, ki jih le-ti opravljajo na ZRSŠ (višji svetovalec področja I in II ter področni podsekretar), opredeljenih v Pravilniku o notranji organizaciji in sistemizaciji delovnih mest na Zavodu RS za šolstvo (2018) ter na Programu dela, finančnem in kadrovskem načrtu ZRSŠ (2021).

11 Npr. Koncept učne težave ...

12 Pri tem smo ugotovitev primerjali z analizo, opravljeno v članku Pedagog in pedagoško svetovanje (Resman, Kroflič in Bezić, 2000).

13 Programske smernice (2008a; 2008b) izpostavljajo svetovalno delo z učenci, svetovalno in posvetovalno delo z učitelji in starši, sodelovanje z vodstvom, sodelovanje in koordinacijo dela z zunanjimi institucijami. Sodelovanje z razredniki (in drugimi učitelji), starši, vodstvom in sodelavci iz zunanjih ustanov se odvija v najrazličnejših kombinacijah, bodisi le z uporabniki znotraj šol bodisi z njimi in starši ali širše, odvisno od problema oz. izziva, ki ga rešujejo. Dejavnosti (svetovanje, posvetovanje, preučevanje itd.) svetovalne službe so predstavljene posebej z zgoraj predstavljenimi vsebinska področja. V preglednici smo povzeli ključne dejavnosti, potrebne za analizo in primerjavo.

Tabela 1: *Temeljna znanja in kompetence pedagoga ter delo in naloge svetovalne službe/šolskega svetovalnega delavca in pedagoškega svetovalca na ZRSS*

Delo in naloge svetovalne službe ¹⁴ oz. svetovalnega delavca	Delo in naloge pedagoškega svetovalca
Temeljna znanja¹⁵ in kompetence oz. usposobljenost pedagoga	
1. Pedagoško raziskovanje in kritična uporaba izsledkov (metodologija raziskovanja vzgoje in izobraževanja, osnovne raziskovalne metode, merski instrumenti, načrtovanje različnih vrst raziskav itd.)	
<p>Opravlja razvojno-analitično delo, s katerim spremlja in ugotavlja obstoječe stanje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analiza vpisa, dejavnikov učne uspešnosti, učnih potreb učencev/dijakov/vajencev (v nadaljevanju učencev), akceleracije, preučevanje vzgojnega ravnanja učiteljev in šole. 	<p>Opravlja razvojno raziskovalno delo na področju vzgoje in izobraževanja¹⁶ (v celoti ali na posameznih področjih):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spremlja in evalvira vzgojno-izobraževalno delo ter upravljanje in vodenje vzgojno-izobraževalnih zavodov. • Pripravlja analize spremljanja in evalvacijska poročila. • Sodeluje pri pripravi nacionalnih preizkusov in izvajanju drugih zunanjih oblik preverjanj znanja.
2. Didaktične strategije in sodoben pouk, načrtovanje in uvajanje didaktičnih inovacij ter svetovanje učiteljem (artikulacija učnega procesa, učne oblike in metode, didaktična načela, ravni učnega načrtovanja)	
<p>Sodeluje pri načrtovanju sprememb in izboljšav v VI procesu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usmerja učitelje pri načrtovanju učnih priprav (letno in sprotno načrtovanje), temelječih na veljavnih učnih programih. • Svetuje glede izvajanja pouka ali vodenja oddelčne skupnosti. • Izvaja različne preventivne oblike dela, usmerjene neposredno na posameznika ali skupino, posredno pa tudi v širše VI okolje. • Sodeluje pri oblikovanju individual(izira) nih učnih programov (nadarjeni, učne težave, posebne potrebe itd.). 	<p>Spremlja sodobna spoznanja pedagoških ved in jih učinkovito vključuje v procese poučevanja in učenja:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uvaja, spremlja in evalvira didaktične idr. novosti. • Sodeluje s šolami pri pripravi prijav za različne aplikativne in razvojne projekte in poskuse. • Sodeluje pri pripravi šolskih tekmovanj. • Vodi postopke priprave in/ali potrjevanja učbenikov in učne tehnologije.

14 Dela in naloge svetovalnega delavca smo povzeli iz Programskih smernic (2008a; 2008b).

15 Temeljna znanja in kompetence pedagoga smo v celoti povzeli iz skupnega dela predmetnika za 1. letnik drugostopenjskega pedagoškega študijskega programa Pedagogika (Študijski program ... 2021/22). Pri predstavitvi kategorij znanja in kompetenc smo si pomagali s kategorijami, predstavljenimi v analizi prvotnega študijskega programa za pedagogiko (Resman, Kroflič in Bezić, 2000).

16 ZRSS je odgovoren za razvojno in svetovalno delo za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega izobraževanja, gimnazijskega izobraževanja, vzgoje in izobraževanja v domovih za učence in dijaških domovih ter vzgoje in izobraževanja za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, za splošnoizobraževalne predmete pa tudi v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Sklep o ustanovitvi Zavoda RS za šolstvo 1995, 1. alineja 2. člena).

3. Pedagoško-psihološka znanja s področja (samo)vrednotenja, ocenjevanja, komunikacije in strokovnega izobraževanja in usposabljanja (načrtovanje, organiziranje in izvajanje seminarjev idr. oblik, tudi vodenje svetovalnega pogovora)

Organizira interno izobraževanje:

- Predavanja in delavnice za kolege v kolektivu.
- Posvetovanja z učitelji (učinkovitost poučevanja itd.).

Podpira profesionalni razvoj vzgojiteljev, učiteljev in ravnateljev za odlično poučevanje in učenje ter pedagoško vodenje:

- Organizira nadaljnje izobraževanje in usposabljanje ter razvija nove modele izobraževanja in usposabljanja.
- Organizira nacionalne in mednarodne konference in posvetovanja.
- Vodi, organizira in izvaja strokovna srečanja študijskih skupin za posamezne predmete in področja.
- Načrtuje, organizira in izvaja seminarje, delavnice, okrogle mize za vodstvene delavce, učitelje idr. strokovne delavce vrtcev, šol idr. VI zavodov.

4. Poglobljena znanja s področja pedagoške sociologije in reševanje praktičnih problemov (analiza vsebinskih in sistemskih rešitev v VI, usposobljenost za prepoznavanje ključnih vzgojnih dejavnikov in rešitve vzgojnega delovanja itd.)

- Sodeluje pri odстранjevanju ovir, reševanju individualnih, skupinskih in drugih kompleksnih problemov vrtca oz. šole, sodeluje pri vzpostavljanju ustreznih pogojev v VI okolju.
- Se posvetuje, povezuje in strokovno sodeluje z zunanjimi institucijami.

- Pripravlja izvedenska mnenja (na poziv Inšpektorata za šolstvo), strokovna mnenja in priporočila.
- Pripravlja strokovna pojasnila oz. odgovore za šolsko politiko, medije, starše in javnost.

5. Načrtovanje vzgojnega koncepta javne šole

(vzgojna, disciplinska in ideološka razsežnost oblikovanja vzgojnega koncepta šole, temeljni elementi vzgojnega koncepta šole ter novi vzgojni in disciplinski pristopi)

- Sodeluje pri oblikovanju vzgojnega načrta šole.

- Strokovno podpira in svetuje ravnateljem oz. svetovalnim delavcem pri oblikovanju vzgojnega načrta šole.

6. Strategije razvoja izobraževanja, razvoj konceptov in paradigem

(spremljanje domačih in tujih izobraževalnih trendov na aktualnih vsebinah, npr. diferenciacija, koncepti kompetenc, interkulturalnost)

- Vodi ali koordinira različne razvojne, inovacijske in preventivne projekte.
- Načrtuje, spremlja in evalvira delo šole (LDN)¹⁷ ter letni delovni načrt šolskega svetovalnega dela.

Razvoj kakovosti na vseh ravneh izobraževanja:

- Razvija in uvaja inovativne prakse za izboljšanje znanja in veščin (npr. formativno spremljanje).
- Vodi najzahtevnejše razvojne in aplikativne projekte in poskuse (npr. Razširjeni program OŠ).
- Načrtuje, organizira in izvaja najzahtevnejše naloge v komisijah, razvojnih in projektih skupinah.
- Koordinira delo skupin, skladno z izhodišči oz. koncepti.

17 LDN – letni delovni načrt

7. Pedagoško svetovanje učencem, staršem, učiteljem idr. uporabnikom (komunikacijske spretnosti, (samo)vrednotenje in samouravnavanje, teorije svetovanja, metode individualnega in skupinskega svetovanja, (po)svetovalni pogovor)

Na neposreden ali posreden način svetuje posameznikom ali skupini v okviru nalog in projektov šolske svetovalne službe, npr.:

- Izvaja individualne in skupinske oblike (po)svetovanja za učence, učitelje in starše (vpis, osebni in socialni razvoj, reševanje socialno-ekonomskih stisk itd.).
- Izvaja neposredno pomoč učencem (nadarjeni, učne težave, posebne potrebe) in učiteljem (novi didaktični pristopi, spodbudno in varno učno okolje, učinkovito delo s posameznimi učenci ...).
- Posvetovalno delo z vodstvom (evalvacija, učna uspešnost, integracija, šolska klima ...).
- Izvaja svetovalno-preventivne dejavnosti z vsemi učenci (strategije, metode in tehnike učenja ...).
- Opravlja poklicno svetovanje.

Izvaja svetovalno delo na področju vzgoje in izobraževanja:

- Samostojno svetuje učiteljem, vodstvenim idr. strokovnim delavcem pri razreševanju dilem predmeta, področja, šole in sistema kot celote.
- Pripravlja analize, mnenja in priporočila.

Temeljna znanja in usposobljenost pedagoga iz izbirnega¹⁸ dela predmetnika

8. Kurikularne teorije in strategije kurikularnega načrtovanja (seznanijo se s temeljnimi pojmi in koncepti teorije kurikuluma, razumejo soodvisnost ciljev, vsebin in procesov, usposobljenost za svetovanje, pripravo in vodenje procesov evalvacije, spoznajo operativne rešitve itd.)

Pripravlja strokovne podlage za odločanje o zadevah iz pristojnosti strokovnih svetov in ministrstva:

- Pripravlja gradiva in daje soglasja predlagateljem h gradivom za strokovne svete.
- Prenavlja obstoječe programe ali dele programov vzgoje in izobraževanja¹⁹ ter uvaja nove.
- Uvaja, spremlja in evalvira nove javno veljavne programe ter posamezne dele programov.
- Pripravlja smernice razvoja programov, področij, predmetov.

18 Izbirni del predmetnika obsega pet skupin strokovnih predmetov. V vsako skupino sta umeščena po dva strokovna predmeta, skupaj je na voljo deset izbirnih strokovnih predmetov, med katerimi jih študenti izberejo pet, dva iz prvih dveh skupin v okviru prvega letnika študija, tri iz skupine 3, 4 in 5, predvsem v 2. in tudi v 3. letniku.

19 Kot tudi splošnega dela nižjega poklicnega, srednjega poklicnega, srednjega strokovnega in poklicno-tehniškega izobraževanja.

Iz izbirnega dela študijskega programa (2. in 3. letnik) smo v preglednici prikazali zgolj znanje predmeta *Kurikularne teorije*, ki zadeva pomembno vsebinsko področje dela, s katerim se ukvarjajo oz. ukvarjamo vsi pedagogi oz. pedagoški svetovalci na ZRSS. Takih strokovnih predmetov je več, npr. *Pedagoško vodenje izobraževalnih institucij* in *Izkustveno učenje*, toda znanja in kompetence, ki jih pedagog usvoji pri teh predmetih, so izrazito interdisciplinarne ter so integrirane bolj ali manj v izvajanje vseh vrst dejavnosti šolskega svetovalnega delavca in pedagoškega svetovalca, npr. znanje, pridobljeno v okviru predmeta *Izkustveno učenje*, se uporablja pri načrtovanju in uvajanju didaktičnih inovacij, pri vodenju svetovalnih pogovorov, izvajanju seminarjev idr. oblik strokovnega izobraževanja in usposabljanja. Tudi preostali strokovni predmeti, kot so *Teorija čustvenih in vedenjskih težav*, *Preventiva v vzgoji in izobraževanju* ter drugi, so nadvse aktualni in dajejo pomembna znanja za učinkovito delovanje pedagoga v sodobnih šolskih sistemih, kjer je inkluzija oz. vključenost slehernega učenca eden temeljnih ciljev vzgoje in izobraževanja. Ker pa je organizacija in razporeditev dela na ZRSS taka, da te vsebine strokovno ‚pokrivajo‘ pedagoški svetovalci s specifično izobrazbo, npr. socialni pedagogi ali defektologi, teh znanj tu posebej ne izpostavljam.

Poleg zgoraj navedenih nalog pedagoških svetovalcev so v opisu del in nalog (Pravilnik,²⁰ 2018) navedene tudi naloge po navodilih vodje področja oz. oddelka ali vodstva ZRSS. Iz prakse vemo, da te naloge pogosto zadevajo promocijske in protokolarne dejavnosti, kot so pisni prispevki za razne zbornike in šolske publikacije, nagovori ob raznih prireditvah, npr. obletnica šole, šolska, regijska ali državna tekmovanja, udeležba na podelitvah priznanj. Udejstvovanje na tovrstnih dejavnostih je pomembno za dobro medsebojno sodelovanje in terja znanja strokovnega publiciranja, javnega nastopanja ipd., torej znanja, za katere se pedagogi posebej ne usposabljam. Tudi svetovalni delavci poleg predstavljenih nalog opravljajo vrsto nalog po navodilu vodstva šol. Le-te so pogosto *upravno-administrativne narave* (Zaključki okrogle mize, maj 2019) in kot take ne sovpadajo z vsebinskim konceptom Programskih smernic (2008a; 2008b). V nadaljevanju bomo preglednico interpretirali predvsem z vidika raziskovalnega vprašanja.

8.5 Interpretacija ugotovitev

Celostni pregled zapisanih del in nalog obeh primerjanih populacij pokaže, da temeljna znanja in kompetence pedagogov praviloma zadoščajo potrebam delovnega mesta, bodisi v poklicu svetovalnega delavca v vrtcu ali šoli, bodisi v poklicu pedagoškega svetovalca na ZRSS. Tudi **vsebina del in nalog** je med njima **primerljiva**,

20 Pravilniku o notranji organizaciji in sistemizaciji delovnih mest na Zavodu RS za šolstvo (2018).

toda *sorazmerna z ravno delovanju*. Kot smo že zapisali, gre pri delu in nalogah svetovalnih delavcev za delovanje na ravni vrtcev, šol, dijaških domov ter njihovih uporabnikov,²¹ pri pedagoških svetovalcih pa predvsem za nacionalno in sistemsko raven, za šolsko v manjši meri in še manjši za posameznike kot uporabnike. Ta razlika je najbolj očitna pri opisu del in nalog, ki zadevajo *znanja in kompetence* s področja *kurikularnih teorij in strategij kurikularnega načrtovanja*. Tu smo s fokusnimi intervjuji²² preučevane populacije pedagoških svetovalcev ugotovili, da vsi aktivno sodelujejo oz. sodelujemo pri razvoju programov ali programskih elementov, kjer se poleg teoretskih znanj predmeta pričakuje **predvsem izkušnje** ter **zmožnost uporabe** pridobljenih znanj pri oblikovanju strukture posameznega kurikularnega dokumenta, poznavanju in obvladovanju sloga strokovnega oz. akademskega jezika in obvladovanju vsebinskega znanja za posamezni kurikularni dokument. Svetovalni delavci na šolah tovrstnega dela praviloma ne opravljajo. Kot sledi iz najnovejše celostne raziskave dela šolske svetovalne službe (Gregorčič Mrvar idr., 2020), le-ta potrjuje številne ugotovitve dosedanjih raziskav (Bezić, 2008; Resman, 1999a; Vogrinc in Krek, 2012), kjer je ugotovljeno, da (šolski) svetovalni delavec v največji meri²³ opravlja *dejavnosti pomoči* udeležencem vzgojno-izobraževalnega procesa, **premalo časa** pa ima za *razvojno-preventivne dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije*, za katere je znano, da v največji meri prispevajo k višji kakovosti dela šol, vrtcev in drugih VI zavodov (Gregorčič Mrvar idr., 2020). Na podlagi odgovorov, zbranih s fokusnimi intervjuji kolegic pedagoških svetovalk in več-desetletnih osebnih izkušenj z delom na ZRSŠ, lahko dokaj zanesljivo trdimo, da pedagogi na ZRSŠ opravljamo **večinoma** (od 40 do 70 % delovnega časa) *razvojno-svetovalne dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije*, kot so strokovna srečanja v okviru študijskih skupin, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje (seminarji, konference, posveti), različne oblike svetovalnih storitev (svetovalni pogovori, kolegična podpora oz. »*coaching*« itd.), izvajanje aplikativnih in razvojnih projektov, npr. Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja (2011–2013), ki je bil eden večjih in uspešnejših projektov (glej Nolimal, 2013).

Kar zadeva vsebinska področja dela, taista raziskava (Gregorčič Mrvar idr., 2020) odkriva, da se svetovalni delavci v šolah ukvarjajo **pretežno** s *šolsko kulturo, vzgojo in redom* ter **najmanj** s *poučevanjem*, kar prav tako potrjuje dosedanje ugotovitve raziskav

21 Bodisi predšolskih otrok, učencev, dijakov, staršev, učiteljev, ravnateljev idr.

22 V fokusni intervju smo vključili štiri od petih pedagoških svetovalk, ki so končale univerzitetni študijski program Pedagogika (predbolonjski program). Tri od njih opravljajo naloge višjega svetovalca področja I, ena pa naloge višjega svetovalca področja II. Pedagoške svetovalke, ki zaseda mesto področne podsekretarke, nismo uspeli intervjuvati.

23 Tako menijo svetovalni delavci sami, kot tudi učitelji in ravnatelji, vendar so med njimi statistično pomembne razlike – svetovalni delavci najpogosteje pripisujejo dejavnostim pomoči rang 1, zatem ravnatelji in nato učitelji – te pomoči je več v osnovnih kot v srednjih šolah (Gregorčič Mrvar idr., 2020, 80–81).

(Bezić, 2008; Vogrinc in Krek, 2012). Ti podatki sporočajo, da je temeljna naloga svetovalnih delavcev na šolah izvajanje dejavnosti pomoči na vzgojnem področju, in sicer pri načrtovanju, spremljanju ali izvajanju vzgojnega načrta šole in šolskih pravil, pri obravnavi disciplinskih prekrškov ali klime v posameznih oddelkih (prim. Gregorčič Mrvar idr., 2020, 85). Umanjka pa jim potreben čas za *področje poučevanja*, npr. za posvetovanje z učitelji glede izboljšanja učinkovitosti poučevanja, za organizacijo delavnic idr. oblik internega izobraževanja (prim. prav tam, 86), usklajenih s potrebami kolektiva, sodobnimi cilji šole in didaktičnimi trendi za kakovostno poučevanje, ki poudarjajo potrebo po komunikacijskem modelu pouka, premiku od pretežne reprodukcije k refleksiji, od transmisije k transformaciji znanja, vzgojo za sobivanje v različnosti, na učence usmerjeno poučevanje, aktivno vključenost učencev v pouk in učenje ter samoregulacijo procesa učenja (Istance in Dumont, 2013; Marentič Požarnik, 2020; Medveš, 2018). Prevladujoče vsebinsko področje dela pedagoških svetovalcev na ZRSŠ je *priprava programov vzgoje in izobraževanja*, za tem izvajanje dejavnosti, ki zadevajo *kakovost vzgoje in izobraževanja*, npr. dejavnosti v okviru projektov Varno in spodbudno učno okolje, Formativno spremljanje, Transverzalne veščine itd. (glej Program dela in finančni in kadrovski načrt za leto 2021). Ker med ZRSŠ in šolami tečejo številne oblike strokovnega sodelovanja in povezovanja, npr. v okviru pravkar naštetih razvojnih projektov ali v okviru preizkušanja novosti s poskusom (npr. Razširjeni program OŠ) in tudi v okviru svetovalnih storitev,²⁴ je to morda način, da svetovalni delavci in vodstva šol kompenzirajo ugotovljeno pomanjkanje časa svetovalnih delavcev za delo na področju spodbujanja kakovosti VI dela v šolah v okviru internega izobraževanja. To je vsekakor dobro, toda sodelovanje v poskusih in razvojnih oz. razvojno-aplikativnih projektih ne more v celoti nadomestiti dela svetovalnega delavca šole na razvojno-preventivnem področju oz. vsaj ne dolgoročno. Tako za razvojno kot preventivno delo je namreč pomembno, da poteka kontinuirano in da tisti, ki le-to spodbuja, koordinira in vodi, dobro pozna šolo, učence, celoten kolektiv, šolsko klimo idr. dejavnike, ki vplivajo na razvoj ter da ima na šoli vzpostavljeno ustrezno mero zaupanja in spoštovanja. Poleg vsega terja izvajanje tovrstnih dejavnosti interdisciplinaren in timski pristop ter aktivno vključenost kritične mase strokovnih delavcev kolektiva v vse razvojne faze (Nolimal, 2004).

V sklepnem delu, ki sledi, bomo povzeli vsebinske ugotovitve racionalne evalvacije uporabljenih virov in fokusnih intervjujev ter podali nekaj razmislekov in ugotovitev kot odgovor na raziskovalno vprašanje, predstavljeno v uvodnem poglavju.

24 Svetovalne storitve so lahko bolj ali manj intenzivne, kratkotrajnejše ali dolgotrajnejše, usmerjene v specifično predmeta ali področja ali bolj kompleksne, usmerjene na celotno področje oz. celoten kolektiv. Npr. za namen spodbujanja socialnih kompetenc in refleksije strokovnega dela ZRSŠ v dogovoru s posamezno šolo izvaja individualno svetovanje »1 na 1« (strokovni sodelavec in svetovalec), timsko intervizijo in supervizijo, kolegialno (timsko ali individualno) podpiranje (*»coaching«*) in/ali konzultacije.

8.6 Sklepne ugotovitve (s predlogi)

Racionalna evalvacija gradiv, ki zadevajo v članku obravnavano raziskovalno vprašanje oz. raziskovalni problem, je pokazala, da drugostopenjski (magistrski) pedagoški **študijski program Pedagogika** zagotavlja sedanjim generacijam študentov, ki študij dokončajo, *dobro pokritost* znanja in kompetenc za učinkovito opravljanje poklica (šolskega) **svetovalnega delavca**. S sedanjim študijskim programom pridobljena znanja in kompetence ustrezajo tudi potrebam za opravljanje poklica **pedagoškega svetovalca** na ZRSS, četudi le-ti opravljajo dovršen del nalog, ki zadevajo nacionalno in sistemsko raven predšolske vzgoje, osnovnošolskega in splošnega srednješolskega izobraževanja. Primerjava sedaj veljavnega (bolonjskega) študijskega programa Pedagogika in prvotnega, podrobno predstavljenega v prispevku *Pedagog in pedagoško svetovanje* (Resman idr., 2000), pokaže, da sedanji program dobro odgovarja na izzive sodobne šole, tako na področju vzgojnega delovanja kot na področju inkluzije, ki je, kot piše Z. Medveš »trd oreh današnje šole« (Medveš, 2018, 17). Prvotni študijski program pedagogike je bil, po mnenju intervjuvank fokusne skupine, v tem delu pomanjkljiv, kar je na nek način razumljivo, saj so se zaradi sprememb zakonodaje (npr. Zakon o osnovni šoli, 1996) ti izzivi v šolstvu pojavili konec 90. let, torej več let po zaključku njihovega študija. Prvotni študijski program je bil pomanjkljiv tudi v delu, ki zadeva kurikularne vsebine. Vse intervjuvanke so namreč izpostavile, da na ZRSS največji del časa namenja **jo pripravi programov, konceptov, smernic, navodil**, tj. sistemskih kurikularnih dokumentov, kar terjajo znanje in kompetence, ki jih predhodni študijski program ni vključeval. Pri soočenju s tovrstnimi nalogami jim je umanjalo predvsem konkretno znanje o vsebinski strukturiranosti posameznih kurikularnih gradiv, o slogu zapisa, ki jih terjajo tovrstna besedila in predvsem **praktična usposobljenost**. Glede na opis znanj in kompetenc, ki jih zagotavlja izbirni predmet Kurikularne teorije (glej tabelo 1) v sedaj veljavnem študijskem programu Pedagogika, kaže, da bo praktična usposobljenost na tem področju umanjala tudi pri novejših generacijah pedagogov. Pomanjkljivo praktično usposobljenost so intervjuvanke fokusne skupine izpostavile tudi pri organizaciji in izvedbi seminarjev, pripravi strokovnih gradiv za udeležence izobraževanj in v sami didaktično-metodični izvedbi usposabljanj. Zaradi zgoraj predstavljenih izzivov in ker je poklic pedagoškega svetovalca na ZRSS po besedah ene od intervjuvank »večplasten«, obstaja splošni konsenz pedagoških svetovalcev (pedagogov), da bi bile za delo nadvse **potrebne programske smernice**, ki bi obravnavale *temeljna vsebinska področja dela* na ZRSS, npr. pripravo programov vzgoje in izobraževanja, spremljanje in zagotavljanje kakovosti vzgoje in izobraževanja; svetovanje in razvoj; uvajanje, spremljanje in evalvacija novih programov in/ali programskih elementov; nadaljnje izobraževanje in

usposabljanje; skrb za učbenike in učno tehnologijo; vodenje postopkov usmerjanja otrok s posebnimi potrebami; sodelovanje pri pripravi in izvajanju zunanjega preverjanja znanja in šolskih tekmovanj. Potrebna je tudi posodobitev obstoječih Programskih smernic (2008a; 2008b) za svetovalno službo ter ureditev normativnih okvirov dela, da bodo omogočili uravnoteženo izvajanje vseh področij življenja in dela vrtca in šole ter vseh treh skupin dejavnosti šolskega pedagoga (prim. Programske smernice, 2008a).

Zaradi neprestanih novosti in izzivov šolstva (npr. inkluzija, poučevanje in učenje v novih virtualnih učnih okoljih) je treba pri svetovalnem delu v vrtcih in šolah ter na šolskem ministrstvu in Zavodu RS za šolstvo okrepiti **interdisciplinarno timsko povezovanje** znotraj institucij in zunaj njih. Če bi timsko povezovanje delovalo v prvem in drugem valu pandemije, bi bile izkušnje s šolanjem na daljavo uspešnejše. Presegle bi pretirano medikalizacijo šolskega prostora, številne zaznane neenake možnosti učencev, 'tehnicistično' vključevanje IKT v proces šolanja na daljavo, umanjkanje komunikacije, socialne in čustvene bližine itd. (Kroflič, 2020; Medveš, 2020; Šimenc, 2021). Vloga pedagogov (svetovalnih delavcev) na šolah, kot tudi tistih na ZRSŠ (pedagoških svetovalcev), bi bila temeljnega pomena. Okoliščine šolanja na daljavo, nove tehnologije, spremenjena vloga učiteljev in učencev je namreč terjala fleksibilno, medpredmetno, s kontekstom pandemije povezano načrtovanje in realizacijo nacionalnega in šolskega kurikula, spremembo obstoječih metodik, strategij in modelov poučevanja in učenja, prilagoditev načinov spremljanja, preverjanja in ocenjevanja itd. Vse te spremembe so bile poverjene specialnim (predmetnim) didaktikom in ne pedagogom, ki s študijskim programom (glej tabelo 1) in izkušnjami na delovnem mestu svetovalnega delavca ali pedagoškega svetovalca pridobijo dovolj široka tovrstna znanja in izkušnje. Spričo tega trenutno v slovenskem šolskem prostoru v kurikularnem in didaktično-metodičnem smislu nismo dosti boljše pripravljene za šolanje na daljavo. Vse preveč je namreč tudi poenostavitev odgovorov in zapovedi ravnanja o pomembnih področjih vzgoje in izobraževanja, kar po mnenju Z. Medveša (2020) vodi v depedagogizacijo. Pomanjkljivo so bile izkoriščene tudi možnosti in priložnosti za zagotavljanje individualiziranega pouka, s katerim bi lahko zmanjšali razlike med učenci in jim zagotovili enakopravnejše pogoje za uspešno učenje.

Šolskim svetovalnim delavcem ter pedagoškim svetovalcem je treba sistemsko zagotoviti možnosti za **stalni profesionalni razvoj in učenje** skozi sodobne, zanimive oblike stalnega izobraževanja in usposabljanja (npr. intervizijske in supervizijske skupine, kolegialno podpiranje). Izobraževanje in usposabljanje morata potekati tako v okviru matične institucije (šole oz. zavoda) kot v okviru regij, države in evropskega izobraževalnega prostora. V okviru evropskega izobraževalnega prostora je treba

spodbuditi tudi **mobilnost** šolskih svetovalnih delavcev in pedagoških svetovalcev ter s tem *zagotoviti učinkovito medsebojno učenje, izmenjavo znanja in izkušenj*, s čimer bomo tvorno prispevali k uresničevanju načel, ciljev in prednostnih nalog Evropske unije²⁵ na področju vzgoje in izobraževanja za obdobje 2021–2030.

Literatura

- Bezić, T. (2002). *Primerjalna analiza konceptov razvojnega in svetovalnega dela v osnovnem šolstvu: magistrsko delo*. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Bezić, T. (2008). Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 60–80.
- Drugostopenjski pedagoški študijski program Pedagogika: Enopredmetni*. https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/sites/default/files/documents/2_Pedagogika%20P_2021-22_0.pdf
- FRAN: SSKJ*. <https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=133&View=1&Query=konciznost>
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarić, M. in Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Istance, D. in Dumont, H. (2013). *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Zavod RS za šolstvo.
- Kodeks svetovalca/svetovalke Zavoda RS za šolstvo* (1997). Neobj.
- Kroflič, R. (2020). Prosvetna politika in vzgoja v času pandemije. *Sodobna pedagogika*, 71(4), 28–41.
- Marentič-Požarnik, B. (2020). *Moje življenje, moje učenje*. Mladinska knjiga.
- Medveš, Z. (2018). Aktualno z letošnje konference Prispevki strok za delo v praksi. *Šolsko svetovalno delo*, 22(2), 4–16.
- Medveš, Z. (2020). Šolanje na daljavo – zamujena priložnost. *Sodobna pedagogika*, 71(4), 14–26.
- Nolimal, F. (2004). *Analiza dejavnikov uspešnega timskega dela v prvem razredu osnovne šole: doktorsko delo*. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Nolimal, F. (2013). Razvoj pismenosti osnovnošolcev – od izhodišč do empiričnih ugotovitev projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. V T. Novakovič in F. Nolimal (ur.), *Bralna pismenost v vrtcu in šoli, Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve (Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja)* (15–48). Zavod RS za šolstvo.

25 Glej dokument Resolucija Sveta o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju pri uresničevanju evropskega izobraževalnega prostora in širše (2021–2030).

- Opis poklica. Pedagoški svetovalec.* Zavod za zaposlovanje RS. https://www.ess.gov.si/ncips/cips/opisi_poklicev/opis_poklica?Kljuc=603&Filter=
- Pediček, F. (1964). *Narava, struktura in funkcija šolske svetovalne službe in šolske pedagoške službe: disertacijsko delo.* Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Pediček, F. (1972). *Delovanje šolske svetovalne službe v osnovni šoli.* Pedagoški inštitut.
- Pravilnik o notranji organizaciji in sistemizaciji delovnih mest v Zavodu RS za šolstvo* z dne 20. 6. 2018.
- Predlog za uveljavitev šolskih služb (1968). *Sodobna pedagogika*, 19(7–8), 334–338.
- Program dela, finančni in kadrovski načrt za leto 2021.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/>
- Programske smernice. Svetovalno delo v osnovni šoli.* (2008a). Zavod RS za šolstvo.
- Programske smernice. Svetovalno delo v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah ter v strokovnih šolah in dijaških domovih.* (2008b). Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. (1999a). Filozofija svetovalnega dela. V M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič. in J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (241–260). 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* (85–94). Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M., Kroflič, R. in Bezić, T. (2000). Pedagog in pedagoško svetovanje. *Šolsko svetovalno delo*, 5(3), 5–14.
- Resolucija Sveta o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju pri uresničevanju evropskega izobraževalnega prostora in širše (2021–2030)*, Uradni list Evropske unije 2021/C66/01 z dne 26. 2. 2021.
- Sklep o ustanovitvi Zavoda RS za šolstvo* (1995). 152. seja Vlade RS, 6. 7. 1995.
- Splošni zakon o šolstvu* (1958). Uradni list FLRJ, 16. julija 1958.
- Svetovalne storitve Zavoda RS za šolstvo.* Neobj.
- Šimenc, M. (2021). Vloga tehnologije v vzgoji in izobraževanju ter enake možnosti učencev v obdobju pandemije. *Sodobna pedagogika*, 72(posebna številka), 12–26.
- Uredba o ustanovitvi Zavoda za preučevanje šolstva.* (1956). Uradni list RS, 22. maj 1956.
- Vogrinc, J. in Krek, J. (2012). *Delovanje svetovalne službe.* Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Zaključki okrogle mize: Pomen in vloga pedagoga kot svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalnih ustanovah.* (2019). <https://zdpds.si/obvestila/zakljucki-okrogle-mize-pomen-in-vloga-pedagoga-kot-svetovalnega-delavca-v-vzgojno-izobrazevalnih-ustanovah/>

Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja. (1996). Uradni list RS, št. 12/1996.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. (2007). Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr., 25/17 – ZVaj in 123/21.

Zakon o pedagoški službi. (1969). Uradni list SRS, št. 14/69 in Uradni list RS, št. 29/96.

Zakon o prosvetno-pedagoški službi. (1961). Uradni list LRS, št. 4, leto 1961.

Zakon o osnovni šoli. (1996). Uradni list RS, št. 12/96, z dne 29. 2. 1996.

Zakon o Zavodu za šolstvo SR Slovenije. (1965). Uradni list SRS, št. 30, 1965.

Povzetek

Monografija prinaša prispevke desetih avtorjev, ki z različnih perspektiv obravnavajo sodobne izzive vzgojno-izobraževalnega in svetovalnega dela, ter je nastala ob osemdesetletnici prof. dr. Metoda Resmana. Njegovo pedagoško in znanstveno-raziskovalno delo na področju šolske pedagogike, šolskega svetovalnega dela ter šolskega vodenja in menedžmenta predstavlja pomemben doprinos pedagoški znanosti in je močno zaznamovalo številne generacije študentov, svetovalnih delavcev in učiteljev v neposredni vzgojno-izobraževalni praksi.

S prispevki v pričujoči monografiji tematiziramo različne vidike vloge pedagogike in pedagoga v vzgojno-izobraževalnem in svetovalnem delu vzgojno-izobraževalnih ustanov. Odpiramo tudi vprašanja, ki jih sodobni izzivi, predvsem izredne razmere, kot je epidemija covid-19, postavljajo tako pred pedagoge v svetovalnih službah kot tudi širše strokovnim delavcem v vzgojno-izobraževalnih ustanovah in zunaj njih.

S prispevki v monografiji smo zajeli razmišljanja, vprašanja in izzive, ki so povezani s tremi ravnmi delovanja vzgojno-izobraževalnih ustanov, (šolske) svetovalne službe in (šolskih) svetovalnih delavcev. Na prvi ravni obravnavamo vprašanja, vezana na sodelovanje svetovalne službe pri oblikovanju in razvoju oddelka oziroma socialnih in vzgojno-izobraževalnih procesov v njem. Kot je poudarjal profesor Resman, je za otroka in mladostnika oddelek oz. oddelčna skupnost eden pomembnejših kontekstov njegovega oblikovanja v vzgojno-izobraževalni ustanovi. Zato je še posebej pomembno sodelovanje svetovalnega delavca z učitelji, prav tako pa je na tej ravni izjemno pomembno povezovanje in sodelovanje s starši otrok in mladostnikov. Na drugi ravni gre za obravnavo vprašanj, povezanih s podporo otrokom in mladostnikom ter njihovim staršem, ki iz različnih razlogov potrebujejo pomoč. Zanima nas sodelovanje in (po)svetovanje med različnimi akterji v primeru težav in stisk otrok, mladostnikov in njihovih staršev. Na tretji ravni pa se ukvarjamo z vprašanji in izzivi na področju zagotavljanja kakovostnega pedagoškega in vzgojno-izobraževalnega dela v celoti. Pri tem nas zanima vloga ravnatelja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v ustanovah ter sodelovanje akterjev v vzgojno-izobraževalni ustanovi in zunaj nje ob izvajanju strokovnih nalog ustanove kot celote, kjer se ukvarjajo z vidiki načrtovanja, izvajanja in evalviranja različnih konceptov dela, npr. vzgojnega, izobraževalnega, profesionalnega razvoja strokovnih delavcev itd. Kot je izpostavljaj profesor Resman, morajo strokovni delavci videti delo šole kot celote in delati tako, da se delo v oddelkih ali na šoli spreminja v korist celotne populacije učencev.

V monografiji smo strnili razmišljanja o zgoraj izpostavljenih ravneh delovanja vzgojno-izobraževalnih ustanov, predvsem svetovalne službe s perspektive soočanja z izrednimi razmerami, kot je covid-19, ki še posebej opozarjajo na pomen osebnih stikov, odnosov, povezovanja in sodelovanja, ne nazadnje pa tudi solidarnosti med vsemi akterji na področju vzgoje in izobraževanja.

Abstract

The monograph brings together contributions by ten authors addressing contemporary challenges in educational and counselling work from different perspectives. It is published on the occasion of Professor Dr Metod Resman's eightieth birthday. His teaching and research in the fields of school pedagogy, school counselling and school leadership and management have had a significant impact on educational science and greatly influenced generations of students, counsellors and teachers.

The chapters in this monograph address different aspects of the role of pedagogy and pedagogues in the educational and counselling work of educational institutions. They also examine contemporary challenges, in particular emergencies such as the COVID-19 pandemic, met by both pedagogues in counselling services and, more broadly, educators in educational institutions and beyond.

The contributions present the reflections, issues and challenges related to the different levels of educational institutions, (school) counselling services and (school) counsellors. At the first level, the authors address issues concerning the involvement of the counselling service in the design and development of the classroom and the social and educational processes within it. According to Professor Resman, the classroom (the classroom community) is one of the most important contexts for children's and adolescents' development in educational institutions. Therefore, the cooperation between counsellors and teachers is particularly important, as is the cooperation and collaboration with the children's and adolescents' parents. At the second level, the chapters address issues relating to support for those children, adolescents and their parents who, for various reasons, need assistance. The authors look into cooperation and consultation/counselling among different participants in the case of children's, adolescents' and their parents' problems or difficulties. At the third level, the chapters focus on the issues and challenges of delivering quality pedagogical and educational work in general. They investigate the role of the headteacher in educational institutions and participants' cooperation inside and outside the educational institution in carrying out the tasks of the institution. This includes aspects of the planning, implementation and evaluation of different concepts of work (e.g. educational work, educators' professional development, etc.). As emphasised by Professor Resman, educators need to see the work of the school as a whole and work in a way that changes the work of classrooms and schools for the benefit of the entire student population.

This monograph summarises the authors' considerations of the above-mentioned levels of work in educational institutions, especially the counselling service, from

the perspective of coping with emergencies such as COVID-19. The latter clearly highlight the importance of personal contact, relationships, collaboration and co-operation as well as solidarity among everyone involved in education.

Imensko kazalo

B

Bečaj, Janez 54, 67, 69, 160
Biesta, Gert 54–57

F

Flaker, Vito 54, 57–58

G

Gadamer, Hans-Georg 55, 62
Gogala, Stanko 7, 54, 56–57, 62
Greenberg, Mark T. 71, 76, 82
Gregorčič Mrvar, Petra 8, 10, 23,
79–81, 89–90, 94–97, 102–103,
109–114, 116–117, 124–125,
130, 148–149, 160, 167, 177–178,
192

H

Hamre, Bridget K. 70–71
Harris, Alma 91–92
Hattie, John 71–72, 93
Hargreaves, Andy 90, 100, 102–103
Hargreaves, David H. 30

J

Jennings, Patricia A. 71, 76, 82
Jeznik, Katja 8, 109, 112–113, 193
Johnson, Danette Ifert 71, 93
Jurić, Vladimir 25, 142

K

Kalin, Jana 7, 46, 67, 81, 90, 101–103,
109, 112–113, 192
Kiswarday, Vanja 82
Kroflič, Robi 7, 29, 53, 55, 172–173,
180, 192

L

Leithwood, Kenneth 154
Levinas, Emmanuel 55

M

Malić, Josip 74, 143
Marentič Požarnik, Barica 92–93, 178
Marzano, Robert 72, 154
Mažgon, Jasna 112
Medveš, Zdenko 42, 56, 59, 61, 89–90,
178–180

P

Pečjak, Sonja 69, 94
Pediček, Franc 7, 11, 18–23, 25, 34,
38–43, 45, 141, 167
Peklaj, Cirila 69
Pianta, Robert C. 25, 31, 70–71, 73
Pont, Beatriz 92, 154
Pušnik, Mojca 74, 76

R

Resman, Metod 5–8, 11–12, 22–23,
25–26, 30, 32–35, 37, 41, 43, 46,
54, 58–63, 68–70, 76–77, 79, 89,
91–92, 94, 101–102, 109–110,
112–113, 115–117, 119, 123, 125,
130, 140–141, 148–149, 151, 155,
160, 167, 172–173, 177, 179, 185,
187, 192
Ricoeur, Paul 55, 62
Ritter, Carol 70
Rozmarić, Antun 141
Rupnik Vec, Tanja 80–81

S

Skubic Ermenc, Klara 10, 116

Staničić, Stjepan 9, 22, 70, 76–77, 79,
89, 91–92, 94, 101–102, 139–142,
144–146, 148–149, 152, 154–155,
159–160, 194

Starc, Gregor 118

Š

Šarić, Marjeta 8, 109, 124, 193

Šteh, Barbara 8, 89, 93, 193

T

Turk, Marko 139

U

Ule, Mirjana 113

V

Valenčič Zuljan, Milena 93–94

Vodopivec, Katja 12–13, 58–59

W

Wentzel, Kathryn R. 72–73

Wubbels, Theo 72

Stvarno kazalo

C

covid-19 6–8, 47, 53–54, 62, 80–81,
83, 89–90, 95–96, 99–103,
111–112, 114, 116, 136,
185–187

D

deinstitucionalizacija 7, 54, 57–58,
61–62
duševno zdravje 81, 91, 118–119

E

evalvacija kakovosti 75

I

individualno-kurativno delo 8, 109,
111
institucija 5, 11, 23, 24, 29, 32, 34, 43,
54, 56–58, 96, 167, 170–172, 174,
180
interdisciplinarni tim 58, 119, 180
izobraževanje 5–6, 20–22, 45, 53, 73–
74, 80–82, 90, 101–102, 115–118,
123–124, 126, 135, 167–168,
170–181, 186

K

kakovost šole 26, 32, 68, 91
klima oddelčne skupnosti 29, 69–74,
76, 80, 92–93, 178
kompetence razrednika 7, 31, 75–76
kompetence šolskega pedagoga 9, 25,
72, 151–156, 158–159, 172–173,
176, 178–179
kultura šole 67

M

medsebojna podpora 8–9, 77–78, 99,
101–102

N

načrtovanje dela z oddelčno skupnostjo
74, 76

O

oddelčna skupnost 6–7, 26–27, 31–32,
37, 60–61, 67–70, 72–77, 79–83,
173, 185
oddelčni učiteljski zbor 37–38, 68,
74–76
odnos (med učitelji in učenci) 23, 25,
31–33, 35, 70–73, 76, 92
osebnostni razvoj učencev 11, 13, 15,
25–26, 28, 32, 36, 41, 68, 75, 83,
135
otroci in mladostniki 6, 8, 12, 16, 53,
62, 82, 90–91, 95, 103, 109, 112–
113, 115, 117–118, 120, 123–124,
126, 167, 169, 173, 185, 192

P

pedagoški svetovalec 9, 167–169,
170–173, 176–180
področja dela ravnatelja 140, 144,
146–147, 149–151, 154–159
področja dela šolskega pedagoga
140, 149, 151, 155–156,
158–159
pouk na daljavo 28, 30, 46, 53, 62,
80–81, 90, 101, 111–112, 114,
117–118, 120, 132, 136, 180

povezanost kompetenc pedagoga in
ravnatelja 151, 156, 158–159
prevzgojni zavod 58–59, 63
profesionalizacija ravnatelja 9, 139–
140, 144, 154–159
programske smernice 10, 37, 44–45,
47, 68, 74–75, 90, 119, 124, 168,
171–173, 176, 179–180
projekt oddelek 32, 36, 40, 69, 79, 83

R

razrednik 7–8, 26, 28–29, 31, 35–37,
62, 67, 73–77, 79–83, 98–99, 114,
129, 134, 172
razrednikove naloge (organizacijske,
pedagoške, administrativne) 74
razvoj pedagogove vloge 140–142
razvoj učencev 11, 25–26, 39, 46, 75,
94, 110, 123, 145
razvojno-preventivno delo 8, 109–110,
116, 118, 120, 177
rezilientnost 82

S

skupnost 5–8, 15–17, 24, 26–29, 31–
32, 34, 36–37, 39–42, 53–57, 60–
62, 67–70, 72–83, 90–91, 95, 100–
103, 109, 116, 120, 123, 173, 185
skupnost učencev 8, 32, 60–61, 68, 70,
83, 95, 102
sodelovanje ravnatelja in pedagoga 22,
139–140, 151–152
starši oz. skrbniki 6, 8, 11–12, 19–20,
22, 25–26, 31, 37, 40, 44–45, 53,
67, 73–77, 81, 89–91, 95, 98,
100–101, 109–116, 120, 124–125,
127–128, 133, 170, 172, 174–175,
177, 185, 192–193

subjektifikacija 54–57
subjektivna kakovost šole 26, 32, 68,
91

Š

šolska klima 29, 67, 91, 175, 178
šolska skupnost 7–8, 32, 53, 62, 68, 80,
102, 109
šolski pedagog 7, 9, 13, 18–20–21, 35,
38, 41–43, 46, 79, 180
študijski program 9, 126, 172–173,
176–177, 179–180

U

uččča se skupnost 78–79, 81, 101
učni dosežki 67, 70–73, 78, 83, 92, 94,
117–118, 135

V

varnost (fizična, čustvena) 27–28, 36,
46, 70
vodenje oddelka 22, 26, 29, 31, 37, 59,
67, 71–72, 75–76
vodenje šole 5, 45, 91–92, 170, 173
vzgoja z umetnostjo 62
vzgojno–izobraževalno delo 6, 8, 10,
19, 21, 30, 37, 39, 41–42, 72, 75,
83, 89–95, 98, 101, 103, 110, 112,
170–171, 185

Z

zunanje ustanove 8, 43, 109–110, 115–
117, 119, 172, 174

Avtorji in avtorice

Dr. Metod Resman je redni profesor za šolsko pedagogiko in šolski menedžment. Na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani je zasnoval in izvajal predmete Šolsko svetovalno delo, Šolska pedagogika in Pedagoško vodenje izobraževalnih institucij. Leta 2010 se je upokojil, vendar še vedno ostaja aktiven v razmislekih o nadaljnjem razvoju strokovnega vodenja šole, profila šolskega pedagoga in šolske svetovalne službe kot interdisciplinarnega tima. Za svoje delo je prejel veliko priznanje Filozofske fakultete, za življenjsko delo na področju visokega šolstva pa je leta 2018 prejel tudi nagrado Republike Slovenije.

Dr. Robi Kroflič je redni profesor za področji obče pedagogike in teorije vzgoje na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Ožja področja njegovega znanstvenega delovanja so teorije pedagoške avtoritete in pedagoškega erosa, spodbujanje prosocialnega in moralnega razvoja otrok in mladostnikov, inkluzivno izobraževanje, discipliniranje in kaznovanje ter preučevanje umetniške izkušnje kot medija vzgoje. V zadnjih letih je izoblikoval koncept celovitega induktivnega vzgojnega pristopa, pri preizkušanju tega koncepta pa je posebno pozornost namenjal tudi pogojem za večjo participacijo in emancipacijo otrok iz ranljivih družbenih skupin. Za dosežke na znanstvenem in strokovnem področju je prejel veliko priznanje Filozofske fakultete (2007) in državno nagrado za izjemne dosežke na področju visokega šolstva (2011).

Dr. Jana Kalin je redna profesorica za didaktiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja s kakovostjo učiteljevega dela in njegovega profesionalnega razvoja, avtonomijo in ugledom učiteljev, vlogo razrednika in oddelčne skupnosti, sodelovanjem šole, staršev in okolja ter s kakovostjo univerzitetnega študija. Izvaja seminarje za učitelje s področja pouka, vodenja razreda in visokošolske didaktike. Svoja spoznanja predstavlja na domačih in mednarodnih konferencah ter v znanstvenih in strokovnih publikacijah.

Dr. Petra Gregorčič Mrvar je docentka na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, kjer je nosilka predmetov Šolska pedagogika, Šolsko svetovalno delo in Pedagoško vodenje izobraževalnih institucij.

Njeno raziskovalno področje zajema preučevanje vodenja in organizacije vzgojno-izobraževalne ustanove. Ukvarja se z raziskovanjem vlog posameznih subjektov v ustanovi – svetovalne službe, ravnateljev, učiteljev, učencev in staršev – in značilnosti njihovega medsebojnega sodelovanja. Posebno pozornost posveča raziskovanju položaja in vloge svetovalne službe v vzgojno-izobraževalnem prostoru.

Dr. Barbara Šteh je izredna profesorica na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, kjer je nosilka predmetov Pedagoška psihologija, Izbrane teme iz pedagoške psihologije, Psihologija učenja in izobraževanje odraslih ter Izkustveno učenje. Raziskovalno se ukvarja s kakovostjo učenja in poučevanja na vseh ravneh izobraževanja, sodelovanjem med strokovnimi delavci v vzgoji in izobraževanju ter širšo skupnostjo, s spodbujanjem in razvijanjem kritične refleksije ter profesionalnim razvojem učiteljev.

Dr. Katja Jeznik je docentka za področje obče pedagogike in teorije vzgoje na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Njeno raziskovalno delo vključuje preučevanje temeljnih obče-pedagoških tem, s poudarkom na mladih in oblikovanju njihove identitete v kontekstu vzgojno-izobraževalnih ustanov. Ukvarja se tudi s preučevanjem inkluzije kot strategije spodbujanja vključenosti različnih ranljivih družbenih skupin, zlasti oseb s posebnimi potrebami. V zadnjih letih je sodelovala tudi pri raziskovanju pomena šolske svetovalne službe v Sloveniji.

Dr. Marjeta Šarič je docentka za pedagoško psihologijo na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, kjer sodeluje pri izvedbi predmetov Pedagoška psihologija, Izkustveno učenje, Šolsko svetovalno delo in drugih. Raziskovalno se ukvarja s področjem čustev pri poučevanju in pri delu v širšem pomenu. Prav tako raziskuje področje refleksije v profesionalnem razvoju učiteljev in vlogo kritične refleksije. Sodeluje tudi pri raziskovanju šolskega svetovalnega dela v Sloveniji.

Dr. Tina Vršnik Perše je doktorica znanosti na področju pedagogike. Zaposlena je na Oddelku za temeljne pedagoške predmete na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru kot izredna profesorica, kjer je nosilka predmetov, vezanih na občo

pedagogiko, na različnih študijskih programih. Dopolnilno je zaposlena tudi kot višja znanstvena sodelavka na Centru za evalvacijske študije na Pedagoškem inštitutu. Ukvarja se z raziskovanjem inkluzivnih vidikov vzgojno-izobraževalnega procesa.

Dr. Stjepan Staničić je upokojeni profesor Oddelka za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze na Reki. Zaposlen je bil kot učitelj, pedagog in ravnatelj v osnovni in srednji šoli. Bil je pedagoški svetovalec pedagogom in ravnateljem ter vodja Zavoda za šolstvo na Reki. Na Filozofski fakulteti je predaval predmeta Metodika dela pedagoga in Šolski menedžment. O teh vsebinah je napisal številne monografije ter objavil več kot 170 strokovnih in znanstvenih del.

Dr. Fani Nolimal je doktorirala na Oddelku za pedagogiko in andragogiko na Filozofski fakulteti v Ljubljani s področja timskega poučevanja. Zaposlena je na Zavodu RS za šolstvo. Je izkušena pedagoška svetovalka, predavateljica in raziskovalka na področju osnovnošolskega izobraževanja. Na Zavodu RS za šolstvo je vodila več projektov nacionalnega pomena, med njimi tudi zelo uspešen projekt *Opolno-močenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*.

