

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. Duskak 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, ravnateljji 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 ravnateljji 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 zaprtega 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 ravnateljjev, 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 preseгли. 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 usposablјati 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>