

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 podporne 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 vzgajanja 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 osebnostni in socialni razvoj učencev, poznavanje osnov osebnostne 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.