

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

Metod Resman

1.1 Uvod

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

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

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

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

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

1.2 V šolsko svetovalno delo z nekaj izkušnjami

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

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

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

1.2.1 Logaški eksperiment

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2.2 Skupinski in domski sestanki (terapevtske skupnosti)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3 Šola

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.1 Šolski novinci in poklicno usmerjanje

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

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

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

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

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

1.3.2 Sodelovanje z učitelji

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.3 Osebno/individualno svetovanje

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.4 Verjeti v oddelek

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.5 Kakšen je torej pomen oddelka za učenca?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.6 Integracija in inkluzija se uresničujeta v oddelku

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.7 Vzpostavljanje bližine med učenci in učitelji

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

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

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

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

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

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

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

1.3.8 Oddelčne konference

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.9 Normalizacija oddelkov

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

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

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

1.3.10 Načrti vzgojnega dela v oddelku

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ohranjalo se je tudi sodelovanje z Oddelkom za pedagogiko.

1.3.12 Mentorski tim

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.13 Za iskanjem identitete

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4 Iz šole na fakulteto

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

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

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

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

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

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

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

1.4.1 Od osamosvojitve do šolske zakonodaje 1996

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

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

1.4.2 Zakon o varovanju osebnih podatkov

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4.3 Dva nova študijska predmeta

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.5 Epilog

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

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

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

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

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

Literatura

- Brand, N. P., Černe, K., Intihar, Z., Kovačič, G., Pavlič, A., Ravnjak, Z., Remškar, K., Rihtaršič, S., Tavčer, T., Tkalec, S. in Vidmar, K. (2021). Naj ministrstvo za šolstvo ne prespi letošnjega poletja. *Delo, Sobotna priloga*, 31. 7. 2021, 16.
- Corbett, J. (1999). Inclusivity and school culture: the case of special education. V J. Prosser (ur.), *School culture* (122–132). Paul Chapman Publishing.
- Gysbers, C. N. in Henderson, P. (1994). *Developing and managing your school guidance program*. ACA.
- Gregorčič Mrvar, P. in Resman, M. (2019). Vloga pedagoga kot šolskega svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalni ustanovi. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 10–33.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarič, M. in Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Hargreaves, D. H. (1999). Helping practioners explore their school's culture. V J. Prosser (ur.), *School culture* (48–65). Paul Chapman Publishing.
- Jurić, V. (2004). *Metodika rada šolskega pedagoga*. Školska knjiga.
- Jurman, B. (1983). *Načrtovanje življenja in dela v osnovni šoli. Normalizacija in antinormalizacija skupin*. Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Kalin, J. (2001). Pogledi na razrednikovo delo in vlogo razrednika. *Sodobna pedagogika*, 52(1), 8–31.
- Kalin, J., Skubic Ermenc, K. in Mažgon, J. (2021). Izzivi vodenja šole v času izrednih razmer. *Sodobna pedagogika*, 72(posebna številka), 130–149.
- Kroflič, R., Mažgon, J., Klarič, T., Jeznik, K., Štirn Janota, P., Štirn Koren, D., Vončina Vodeb, V., Ermenc, K. S., Lenič, Š., Makovec, D., Rutar, V. in Peček, M. (2009). *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?* Center RS za poklicno izobraževanje.
- Kroflič, R. (2021). *Kako ubesediti presežno razsežnost vzgoje?* Neobjavljen zapis (interno gradivo).
- Marion, D. (1972). *Skupinska dinamika in izobraževanje odraslih*. DZS.
- Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. Uvod k tematski številki. *Sodobna pedagogika*, 51(4), 6–7.

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

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

- Resman, M. (2007). Vzgojni koncept šole se uresničuje v oddelkih: Zakaj svetovalno pozornost usmeriti v oddelek? *Sodobna pedagogika*, 58(5), 122–139.
- Sciarra, D. T. (2004). *School counseling*. Brooks/Cole – Thompson Learning.
- Staničić, S. (1989). *Razvojno-pedagoška djelatnost u školi*. Zavod za prosvetno-pedagošku službu SR Hrvatske.
- Staničić, S. (2020). Na putu k profesiji pedagoga. V S. Staničić in M. Resman, M. (2020), *Pedagog u vrtiću, školi i domu* (26–40). Znamen.
- Velikonja, M. (1995). Kaj je pokazalo spremljanje in vrednotenje. V M. Velikonja (ur.), *Menedžment v vzgoji in izobraževanju* (439–476). Zavod RS za šolstvo.
- Vodopivec, K., Bergant, M., Kobal, M., Mlinarič, F., Skaberne, B. in Skalar, V. (1974). *Eksperiment u Logatcu: Pokušaj uvođenja novih koncepcija u vaspitni rad*. Savez društava defektologa Jugoslavije.
- Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole*. (2008). Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Zakon o varovanju osebnih podatkov*. (1990, 1991). Uradni list RS, št. 8/1990 in št. 19/1991.
- Zakon o osnovni šoli*. (1996). https://www.dz-rs.si/wps/portal/Home/zakonodaja/izbran!/ut/p/z1/04_Sj9CPykssy0xPLMnMz0vMAfIjo8zivSy9Hb283Q0N3E3dLQwCQ7z9g7w8nAwsnMz1w9EUGAWZGgS6G-Dn5BhsYGwQHG-pHEaPFAAdwNCBOPx4FUfiNL8gN-DDQ11VFQEAAXcoa4!/dz/d5/L2dBISEvZ0FBIS9nQSEh/?uid=A78F2F75DF8191C6C125661F00389568&db=spr_zak&mandat=VIII
- Zakon o osnovni šoli*. (2006). Uradni list RS, št. 81/2006.
- Zakon o osnovni šoli*. (2007). Uradni list RS, št. 102/2007.