VODILNA TEMA

Vloga in položaj svetovalne službe v slovenskem šolskem sistemu

Sodelovanje med ravnateljem in šolsko svetovalno službo – priložnost, ki je pedagog ne sme prezreti

METOD RESMAN
metod.resman@guest.arnes.si

Izvleček: Izkušnje ravnateljev o sodelovanju s svetovalno službo na šoli so danes zelo različne in odvisne od več okoliščin: ciljev šole, profila svetovalnega delavca, njegovih pričakovanj, izkušenj, ambicij itd. Na drugi strani pa je sodelovanje odvisno od njegovega pogleda na poslanstvo in naloge šole, od strategije in načina vodenja šole in njegovega pogleda na vlogo šolske svetovalne službe v razvoju šole in učencev. Ravnatelj si pri tem bolj ali manj približuje ali oddaljuje svetovalne delavce, jih tesneje povezuje s svojimi nalogami ali pa bolj usmerja v delo s posameznimi učenci, starši in učitelji. Ker se ta odnos oblikuje zelo individualno, ni mogoče postaviti splošnega recepta za sodelovanje svetovalnega delavca z ravnateljem.
Razvoj šolskega dela bo v veliki meri odvisen od sodelovanja med ravnateljem in šolskim pedagogom, njune usklajenosti glede vizije in razvoja šole, od poznavanja dela drugega, od komunikacije, medsebojnega spoštovanja in zaupanja. Usklajeno sodelovanje na eni strani podpira oziroma povečuje učinkovitost vodenja in razvijanja kakovosti šole, na drugi strani pa utemeljuje in afirmira poklic in identiteto šolskega pedagoga kot svetovalnega delavca.

Ključne besede: ravnatelj, pedagoško vodenje, koncept in strategija svetovalne službe in šolskega pedagoga, komunikacija, medsebojno zaupanje, spoštovanje.

Cooperation Between the Principal and the School Consultants– an Opportunity that a Pedagogue Should not Overlook

Abstract: The principals' experiences in cooperating with school consultants are very different depending on the circumstances: the school's objectives, the consultants' profiles and their expectations, experiences, ambitions, etc. This cooperation also reflects the principal's view of the school's mission and obligations, the ways and the strategy of managing the school and his/her view of the school consultants' role in the school's in students' development, where the principal either draws the school consultants closer or keeps them at a distance – brings them closer to his/her tasks or directs them toward working with individual students, parents or teachers. As this is a very individual approach, there is no universal rule as to how the relationship between the principal and the school consultant should be formed.
The development of the school work will to a large extent depend on the cooperation between the principal and the school pedagogue, their harmony relative to the school's vision and development, familiarity of each other's work, communication, mutual respect and trust. A harmonious relationship will, on the one hand, support and boost the efficiency in managing and developing the quality of the school and, on the other, validate and justify the profession and the identity of the school pedagogue as a consultant.

Keywords: principal, pedagogical management, concept and strategy of the school consultant service and the school pedagogue, communication, mutual trust, respect.

Metod Resman na konferenci Prispevki strok za svetovalno delo v praksi 2018 (foto: Tanja Bezić)

Uvod

V začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja je bilo z vidika razvoja šolstva in šolske svetovalne službe precej dinamično. V osamosvojitev ter splošno družbeno in šolsko reformo smo šli z zahtevo po *deideologizaciji* in *večji avtonomiji* šol, ravnateljev in učiteljev ter *dvigu kakovosti šolskega dela* na splošno. Profesionalizira se vodenje šole. *Transakcijsko in instruktivno vodenje* se umika t. i. *participativnemu* (sodelovalnemu, transformacijskemu) vodenju, ker se računa, da se s tem dviguje motivacija učiteljev za delo in s tem tudi kakovost dela.
Oblikovanje programa razvoja šole, spremljanje in evalvacija, vzgojni načrti šol, zgodnejši vstop otrok v šolo, integracija in inkluzija itd. so bile novitete, ki so narekovale tudi spremembo dela (koncepta) šolske svetovalne službe in šolskega pedagoga. Premik šolskega svetovalnega dela od *individualne k bolj sistemski orientaciji* odpira možnosti, da se svetovalna služba in še zlasti šolski pedagog skupaj z ravnateljem postavi na čelo, ko se šola sooča s katerim koli vidikom kakovosti pedagoškega dela.

Deideologizacija ima za logično posledico večjo *profesionalizacijo*, to je *pedagogizacijo* šolskega dela. Razčlenjevanje dobrih delovnih rezultatov in njihovo populariziranje, teoretično utemeljevanje, sistematično sledenje in dokumentiranje dela, sprotno vrednotenje in evalviranje vzgojno-izobraževalnega procesa itd. so naloge pedagoga, saj je po svoji vsebinski in metodološki izobrazbi usposobljen zanje.

Položaj in odgovornost ravnatelja

Ravnateljev položaj in njegove naloge so se z razpadom socializma in centraliziranega sistema vodenja šol spremenili. Danes ima ravnatelj bistveno več decidirano opredeljenih (formalnih, zapisanih) nalog, kar pomeni na eni strani več *odgovornosti do države*, bistveno večja pa je *moralna odgovornost* do učiteljev, učencev in staršev.

Ravnatelj je kot riba v akvariju; je stalno na očeh javnosti, stalno pod nadzorom, javnost pa ima do njega velika in različna pričakovanja. Decentralizacija in demokratizacija je ravnatelju naložila odgovornost za oblikovanje šolske vizije, kot pedagoški vodja načrtuje dejavnosti za profesionalizacijo šolskega dela, usmerja učitelje, obvladuje disciplino, zasleduje rezultate, koordinira delo in pozoren naj bi bil na vse podrobnosti, ki jih poleg šolske zahtevajo še druge najavljene in nenajavljene inšpekcije. Njegov delavnik je neomejen, mimo njega ne >

gredo naraščanje socialnih problemov okolja (Hertling 2001) učencev, velika pričakovanja učiteljev, staršev, državnih in lokalnih oblasti, gora je »papirnatih« obveznosti, ki jih je treba opraviti do predpisanega roka, itd.

Premik šolskega svetovalnega dela od individualne k bolj sistemski orientaciji odpira možnosti, da se svetovalna služba in še zlasti šolski pedagog skupaj z ravnateljem postavi na čelo, ko se šola sooča s katerim koli vidikom kakovosti pedagoškega dela.

Skratka, na očeh mora imeti vse - od popravila kombija do uspeha učencev pri posameznem predmetu.

Ravnatelj se je v teh okoliščinah znašel v nezavidljivem položaju; ravnatelji se resnično srečujejo s tako kompleksnimi nalogami kot direktorji največjih podjetij. V takih razmerah, ko se odgovornost za kakovost dela prenaša na ravnatelja, se logično pričakuje, da bo pozornost in skrb za kakovost dela in učne rezultate prenesel v oddelek in na učitelja. *Kakovost dela šole je namreč odvisna od kakovosti dela v oddelkih*.

Zaradi velikih pričakovanj javnosti se lahko zgodi, da ravnatelj zgubi občutek lastne identitete. Ker mu naloge in zunanje razmere ne dovolijo vnašati sebe in svojih zamisli v šolsko delo, lahko doživlja občutke nemoči in osamljenosti, čeprav je ves čas obkrožen z ljudmi. Če se ravnatelji ne bodo razbremenjevali teh pritiskov, bodo izgorevali, in verjetno je, da se bo povečala fluktuacija.

Spremembe življenja zahtevajo spremembo vodenja.

Participativno vodenje šole pomeni drugačen položaj ljudi in drugačen odnos med njimi. Učitelje in druge člane kolektiva vključuje v skupno oblikovanje ciljev in s tem zmanjšuje izolacijo učiteljev.

Od transakcijskega in instruktivnega k participativnemu vodenju

Organizacija šolstva in odgovornosti zahtevajo, da ravnatelj opusti »klasično« vlogo ravnateljevanja. Dvigniti se mora nad instruktivno usmerjanje dela učitelja, nad to, da bo samo hospitiral pri učiteljih in se pri vsakem posebej ukvarjal z didaktičnimi in metodičnimi vprašanji pouka in učnega procesa, ker teh vprašanj največkrat sploh ne obvlada več.

Sodobno vodenje šole se od transakcijskega in instruktivnega premika k *participativnemu* (*sodelovalnemu, transformacijskem*) vodenju; od ravnatelja kot »eksperta« in »inštruktorja« za vodenje učnega procesa k ravnatelju kot »ekspertu« za motivacijo in druge vrste podpor, ki dvigujejo kakovost dela učiteljev in učencev. (Resman 2004, str. 11-12)

Participativno (sodelovalno, transformacijsko) vodenje pomeni premik od usmerjanja učiteljev na podlagi predpisov in lastnih izkušenj, k vodenju in odločanju na podlagi zbiranja podatkov in ugotovljenih okoliščin dela; od ravnatelja, ki skrbi za razvoj in napredek učencev, v skrb in razvoj učiteljev; od ravnatelja kot prvega uresničevalca šolske vizije in reševalca vsakršnih problemov k ravnatelju, ki izmenjuje mnenja in stališča z učitelji.

Participativno vodenje šole pomeni drugačen položaj ljudi in drugačen odnos med njimi. Učitelje in druge člane kolektiva vključuje v skupno oblikovanje ciljev in s tem zmanjšuje izolacijo učiteljev. Ravnatelj šole ne vodi *prek učiteljev, pač pa skupaj z njimi*. Pri takem vodenju je pomembna participacija zaposlenih. Spodbuja se razvijanje in vzdrževanje sodelovalne kulture. To pomeni, da se člani kolektiva pogosto pogovarjajo, opazujejo, ocenjujejo in skupaj načrtujejo delo. To jih spodbuja, da se učijo drug od drugega, kako delati bolje. S tem zvišujemo motivacijo učiteljev za delo in jim dajemo možnosti za profesionalno rast.

Če se postavimo na stališče več glav več ve in da vsi skupaj naredimo bolje, kot bi naredil posameznik, potem vemo, da brez timskega dela ne gre. V tem se pravzaprav skriva misel, da bomo učinkoviti, če dela na šoli ne bomo drobili. Ravnatelj mora verjeti, da učitelji ob timskem delu lahko najdejo tudi boljše rešitve, kot bi jih našel sam. Dovoliti jim mora, da bodo o stvareh razmišljali s svojo glavo, da bodo znali analizirati in definirati problem in se odločati med alternativami. To bo dvigalo njihovo samozavest in strokovno odgovornost.

Večina strokovnjakov, ki se več ukvarja z vprašanji vodenja šole, ne prezre, da participativno (sodelovalno,

transformacijsko) vodenje dobi svojo polnost, če ne pozabimo na učitelja kot človeka, če je pozornost vodenja in vodje obrnjena tudi na potrebe učiteljev, če smo tolerantni do učiteljeve drže in življenjske filozofije, če smo aktivni poslušalci in pokažemo ljudem, da nam je resnično mar za njih. Potrebno jim je dokazati, da si njihov zaveznik in zagovornik, da jih ščitiš pred obleganji od zunaj ter neutemeljenimi očitki s katere koli strani.

Realnost in idealnost

Zato vodenje šole ni odvisno samo od ravnatelja, od njegove usposobljenosti in dobre volje.

Zgoraj opisano participativno vodenja dobiva v konkretnih šolskih razmerah realno podobo. Verjamem, da ravnatelju ni vedno niti mogoče narediti teh korakov, če nima za to na razpolago dovolj usposobljenih, pogumnih in motiviranih ljudi, ki bili pripravljeni sprejeti tudi odgovornost za oblikovanje pedagoške podobe šole, kar je sicer formalno njegova odgovornost. Med te strokovne delavce na šoli po svojem poslanstvu gotovo spada šolski pedagog. Ali bo ravnatelj uvidel te možnosti, koliko ga bo angažiral in kako, bo odvisno od obeh, od ravnatelja in šolskega pedagoga.

Preden nadaljujemo razpravo o odnosu med ravnateljem in šolskim pedagogom, poglejmo, kako se je zadnjih petdeset let spreminjala doktrina dela svetovalnih delavcev in še posebno šolskega pedagoga.

Sodobne paradigme svetovalnega dela šolskega pedagoga

Učinkovita šolska svetovalna služba »ni toliko odvisna od nje same kot od tega, kako bo v prihodnosti deloval ves sistem« (Bečaj 2005, str. 14). Tako so tudi svetovalne službe in šolski pedagogi podvrženi spreminjanju, ki je posledica splošnega družbenega razvoja in razvoja znanosti, vendar pa na drugi strani tudi pedagogike in šolskosvetovalnih spoznanj.

Zgodovinsko gledano se je v svetu in pri nas (v drugi polovici petdesetih in na začetku šestdesetih let dvajsetega stoletja) svetovanje razvijalo v smeri pomoči *posamezniku*, podpori njegovemu psihičnemu telesnemu in poklicnemu razvoju, zavedanju vedenja in drže, spodbujanju sprememb, novih poti razmišljanja in ravnanja. Danes se ta individualna usmerjenost oziroma strategija dela umika *šolskemu* in sistemskemu vplivanju, ker je s tega vidika laže načrtovati tudi preventivno svetovalno delo, ki je, gledano dolgoročno, pravzaprav najboljša svetovalna naložba. Ta strategija je strokovno logično utemeljena v spoznanju, da je za kakovostno delo poleg dobrih učnih načrtov, materialne osnove šolskega dela in avtonomije učiteljev potrebno določeno šolskokulturno okolje. Potrebna je celostna naravnanost, da bi obvladali težave, ki presegajo individualno raven oziroma povzročajo, da posameznik ni tako uspešen, kot bi lahko bil. Gre za težave, ki jih povzročajo medsebojni odnosi, vprašanje vrednot (kodeks vodenja, drže učencev in učiteljev v šoli), šolska kultura, vzdušje, nasilje, izostajanje od pouka, oblikovanje samopodobe ter šolska in poklicna kariera učencev.

Transformacija šolskega svetovalnega dela je torej šla od individualne k bolj *sistemski naravnanosti*. S tem se odpirajo možnosti, da se svetovalec pedagog lahko (pravzaprav se mora) postavi na čelo, ko se šola sooča s katerim koli vidikom kakovosti dela (prim. Dedmond 1998, str. 135).

Transformacija svetovalnega dela v bolj razčlenjeni podobi kaže premike

– *od ukvarjanja s pretežno individualnimi problemi posameznih učencev k sistematičnim in sistemskim spremembam, da bi pomagali vsem učencem* (House 2005, str. 8).

Vztrajanje pri svetovalnem delu s posameznimi učenci je pogosto neproduktivno, če težave izhajajo iz socialnih odnosov, učencu neustreznega (neprimernega) šolskega okolja ali neprilagojenih programov, metod in oblik dela. Seveda ne trdim, naj se svetovalna služba in pedagog prenehata ukvarjati s posameznim učencem. Ne, mislim le, da individualna orientacija s šolskega dela ni vedno najboljša rešitev.

Nova paradigma utemeljuje, da šolska svetovalna služba načrtuje in izvaja preventivne programe (seminarje, tečaje, delavnice), katerih cilj je podpora osebnostno-socialnemu razvoju učencev; učence usposablja v znanjih, spretnostih, sposobnostih za učenje ter šolsko in poklicno odločanje. Oblikuje instrumente spremljanja in evalvacije učinkov svetovalne pomoči učencem ter z njimi preverja ustreznost svetovalnega programa in ga po potrebi dopolnjuje. Poleg tega pa pedagog še >

Vztrajanje pri svetovalnem delu s posameznimi učenci je pogosto neproduktivno, če težave izhajajo iz socialnih odnosov, učencu neustreznega (neprimernega) šolskega okolja ali neprilagojenih programov, metod in oblik dela.

posebno sledi učnim uspehom učencev, na konferencah predstavlja (pojasnjuje, interpretira) rezultate in morebitne posledice. S pomočjo teh analiz predlaga spremembe dela v šoli ali razredu za izboljšanje učnih uspehov.

Taki orientaciji pri svetovalnem delu ustreza tudi izbira oblik dela z učenci. Poudarek se premika

– *od individualnih oblik dela k skupinskim in timskim oblikam dela.*

Svetovalna služba se zavzema (uveljavlja) za take oblike dela z učenci, da bi doživljali pozitivne izkušnje in razvijali močna področja, kar bi jim bilo v pomoč pri oblikovanju samopodobe. Pozitivnih socialnih izkušenj in samopodobe ni mogoče razvijati samo s svetovalnim delom na štiri oči. Za učenca ima močnejšo oblikovno moč kot individualni pogovori njegovo doživljanje sošolcev v oddelčni skupnosti.

Nova paradigma utemeljuje, da šolska svetovalna služba načrtuje in izvaja preventivne programe, katerih cilj je podpora osebnostno-socialnemu razvoju učencev.

Oddelek je v okviru šole »naravna« skupnost učencev, zato mora svetovalna služba narediti korak

– *od službe, ki odbira, razvršča in organizira individualno ali skupinsko pomoč, (seminarje, delavnice) za posamezne izbrane skupine, k službi, ki bo usmerjena v uveljavljanje načela integracije in inkluzije vseh učencev v oddelčno in šolsko skupnost.* Načeli integracije in inkluzije veljata za vse učence, ne samo za tiste, ki smo jih kategorizirali kot učence s posebnimi potrebami. Vsak otrok mora vzpostaviti socialno zaželene in zanj pomembne odnose s sošolci.

Drugačni učenci, ki so potrebni posebne pomoči in posebnih vzgojno-izobraževalnih načrtov, so seveda tudi upravičeni do pomoči vseh svetovalnih delavcev. Naloga pedagoga pa je, da ugotavlja socialne, kulturne, jezikovne razlike okolij, iz katerih prihajajo otroci, in ugotavlja, kaj ovira učenje ter integracijo in inkluzijo otrok v oddelke (Lee 1995, str. 3-17).

Po tem, kar smo napisali o participativnem vodenju šole in transformaciji šolskega svetovalnega dela, se sama po sebi postavlja ugotovitev, da se bosta vodenje šole in sodelovanje ravnatelja s svetovalno službo oziroma pedagogom vrtela okoli dveh projektov: *projekt zbornica* in *projekt oddelek*. To sta v šoli tisti mesti, kjer se »dogaja« kakovost. Podpora in pomoč učiteljem in njihovemu razvoju (strokovno izpopolnjevanje, razvijanje timov in timske kulture) ter zagotavljanje pogojev za učenje in razvoj učencev sta projekta, pri katerih se delo ravnatelja in pedagoga srečuje, prepleta, dopolnjuje.

Šolski pedagog bo doživljal neuspehe in nemoč, če se bo z učenci zapiral v svojo pisarno, če se ne bo premaknil

– *od izoliranega svetovalnega dela in delavca do povezovanja s sodelavci in timskega dela.*

Res je, da so razmere najpogosteje take, da je na šoli en sam svetovalni delavec, zato je tudi manj priložnosti za posvetovalno sodelovanje s kolegi drugačnega strokovnega profila.

To ne bi smel biti razlog, da se kateri koli od svetovalnih delavcev ne bi vključil v timske oblike dela. Povezovanje in timsko sodelovanje pomeni delo v »mešanih« timih, npr. z učitelji in drugimi sodelavci. S timskim delom se zagotavlja popolnejša »mreža« svetovalne pomoči učencem, to so participacija, kooperacija in koordinacija pomoči.

Učinki timskega dela niso samo v uspešnejšem svetovanju posameznim učencem oziroma skupinam učencev. Vključevanje v tim pomeni enega pomembnih pogojev profesionalnega razvoja učiteljev in vsakega svetovalnega delavca.

Na sploh je ena pomembnih nalog vsakega svetovanega delavca, da je v pomoč, ko želimo postavljati sodelovalno šolsko kulturo. Ne sme prezreti, da imajo včasih posredni svetovalni učinki večjo moč kot neposredni. Zato je prav, da v svoji strategiji dela naredi potreben korak

– *od svetovalca, ki se ukvarja samo z učenci, do svetovalca, ki je aktiven tudi v odnosu z učitelji, starši, zunanjimi sodelavci in zunanjimi ustanovami.*

Svetovalni delavec sodeluje z ravnateljem, ko gre za vprašanje šolskega timskega dela (Dedmond 1998, str. 133-138), pri tem pa mora misliti tudi na vključevanje zunanjih sodelavcev v timske oblike dela na šoli. Timsko delo je najboljše zagotovilo, da bodo ljudje strokovno rasli ter razvili kolegialne in drugačne vrste odnosov.

K tej razsežnosti svetovalnega dela spada še načrtovanje usposabljanja učiteljev za spreminjanje procesa učenja in poučevanja. Še zlasti šolski pedagog kot strokovnjak za vprašanja pouka na svoj način sprejema *soodgovornost za učni uspeh učencev*. Biti mora v pomoč učitelju pri uveljavljanju učinkovitejših načinov učenja in pri spreminjanju didaktične podobe pouka. Za kooperativno učenje so potrebne pripravljenost in določena usposobljenost ter socialne veščine - poslušanje, jasna artikula-

cija, prepričljivost, usklajevanje, sprejemanje odločitev, reševanje problemov itd. Sicer pa bi moral ob teh vprašanjih šolskega dela vsak svetovalni profil najti konkretnejše naloge pomoči in se tako dvigniti

– *od šolsko nejasno definirane vloge k jasni opredelitvi šolskega svetovanja v viziji in poslanstvu šole.*

Vsak svetovalni delavec mora videti svoj delež in delež svetovalne službe v razvoju šole kot celote. V šoli ne more delati samo tistega, kar mu vsak dan sproti prihaja pod roko ali kar mu nalagajo drugi. Ne more biti rezervna armada, ki bo vskočila, kjer bo trenutno najbolj gorelo. To gotovo ni tisto, kar dolgoročno zadovoljuje človeka in s čimer bi se svetovalni delavec lahko identificiral na šoli.

Svetovalna služba, pedagog in kakovost šolskega dela

V taki šolski in strokovni naravnanosti dela je verjetno eno najpomembnejših spoznanj, ki usmerja delo svetovalne službe (še posebno šolskega pedagoga in tudi utemeljuje njegovo šolsko umeščenost), da se delo službe in pedagoga dvigne

– *od svetovalne službe kot zbiralca podatkov za druge do službe, ki bo podatke uporabljala za učinkovite šolske spremembe.*

Ta naloga izhaja iz odgovornosti ravnatelja za razvoj šole. Šola se namreč ne razvija samo z ukrepi, načrtovanimi od zunaj (od šolske politike in šolskih oblasti), ampak še bolj od znotraj. Šolsko zasnovano načrtovanje razvoja šole izhaja s stališča, da se šola lahko uči in se mora učiti ter razvijati znotraj sebe in iz sebe. (Resman 2002)

Vsak svetovalni delavec mora videti svoj delež in delež svetovalne službe v razvoju šole kot celote. V šoli ne more delati samo tistega, kar mu vsak dan sproti prihaja pod roko ali kar mu nalagajo drugi.

Prav to, da se ima šola pravico in možnost razvijati tudi iz sebe, prilagajati svoje delo z intencijami šolskega okolja ter razvojnimi in drugimi posebnostmi učencev je pogoj tudi humanistično-antropološko zasnovanega koncepta šolskega svetovanja. Iz tega je treba tudi izhajati, ko opredeljujemo vlogo šolskega pedagoga kot iniciatorja razvoja šole.

Spremljanje in evalvacija

Spremljanje in evalvacija pedagoškega (vzgojno-izobraževalnega) dela je vzvod oziroma pogoj razvijanja kakovosti posamezne šole. Zaradi tega se vse bolj poudarja pomen *samoevalvacije in avtonomije* šole in učiteljev kot temeljnih nosilcev resničnega, trajnega kakovostnega napredka (Širec, 2000, str. 107). Cilj samoevalvacije je zagotavljati kakovost v šoli z usmerjenostjo v specifične probleme konkretne šole in iskanje lastnih odgovorov na odpravljanje šibkih točk in slabosti v delu. (Medveš 2002, str. 36)

Kakovost v šoli gre prek samoevalvacije (prim. Medveš 2000, str. 11).[1]

Ravnatelj bo lahko obvladoval šolski prostor in delo, če bo imel na voljo dobre (objektivne) informacije o procesih, ki potekajo.[2]

Zbiranje podatkov ni samo sebi namen. To je sredstvo za ugotavljanje odlik in pomanjkljivosti dela šole. Če uporabljam izraz zbiranje podatkov, ne mislim samo na ankete, ki jih apliciramo, pač pa na različne vire, s katerimi smo zbrali informacije o delu šole. To so različni pisni viri, ki nastajajo med šolskim letom. To so navsezadnje tudi ustne informacije, ki smo jih dobili na učiteljskih ali drugih šolskih konferencah in sestankih.

Tako pripravljeni podatki omogočajo horizontalno in longitudinalno spremljanje dela in so podlaga za postavljanje dolgoročnejših razvojnih in letnih načrtov šole ter krajših šolskih »akcij« med letom. Vem, da šole veliko podatkov o svojem delu že imajo, vendar včasih ostajajo neurejeni, na različnih koncih šole, pri različnih ljudeh. Da bi ravnatelj, svetovalni delavci in učitelji mogli zagledati, kako se razvija šola kot celota in kakšno je njihovo mesto v šoli, je treba te podatke urediti in dopolniti. Izdelava sistema zbiranja in urejanja podatkov o šoli je stalna in dolgoročna naloga.

Urejeni podatki so vir za samoevalvacijo, na tej pa stoji tudi načrtovanje nadaljnjega šolskega dela in razvoja. Naloga pedagoga je interpretacija podatkov in iskanje poti za drugačno, boljše ali izboljšano delo. Pedagog kot strokovnjak za šolska vzgojno-izobraževalna vprašanja in eden od članov šole je profesionalno soodgovoren za razvoj njene kakovosti.

Vsi ti posegi šolskega pedagoga morajo iti v smeri zagotavljanja *kakovosti* dela šole, ki se kaže v življenju šole, vzdušju, odnosih, v delu vsakega učitelja posebej,

v želji, da bi dosegli boljše učne in vzgojne (socializacijske) rezultate. Kakovost šole je lahko rezultat njenih notranjih prizadevanj in pomoči od zunaj, premišljenih vsebinskih, didaktičnih in metodičnih ukrepov in posegov, skratka pedagogizacije šolskega dela.

zivov za svoj razvoj, če mu je vsaka nova naloga odveč, če gleda na uro, ko prihaja in odhaja, če opravlja svoje delo samo zaradi plače. Tako šolo in takega pedagoga prej ali slej povozi čas, nezadovoljni postanejo starši, učitelji in učenci, šola od takega svetovalca dobiva vedno manj.

Urejeni podatki so vir za samoevalvacijo, na tej pa stoji tudi načrtovanje nadaljnjega šolskega dela in razvoja. Naloga pedagoga je interpretacija podatkov in iskanje poti za drugačno, boljše ali izboljšano delo.

Če velja teza, da je šolski razvoj v desetih odstotkih odvisen od zunanjih ukrepov, v devetdesetih odstotkih pa od notranjih pobud oziroma delavcev šole, mora tudi svetovalni delavec prestopiti

Postavitev urejenega sistema zbiranja podatkov in spremljanja šolskega dela tudi ni samo stvar pedagoga. Zaradi svojega položaja, razvojnih nalog in usposobljenosti so vsi svetovalni delavci strokovno odgovorni, da si šola postavi urejen sistem spremljanja (sleditve) dela.

Vsak šolski svetovalni delavec mora tudi zbirati in evidentirati podatke o svojem delu, da bi izpeljal samoevalvacijo zaradi sebe in svojega strokovnega razvoja, da se bo postavil na realna tla in se dvignil

– *od svetovalnega delavca, ki zagovarja status quo, k zagovorniku sprememb v korist večje pravičnosti pri učenju in razvoju učencev.*

Nevarno za šolo in šolskega pedagoga je, če je zadovoljen s stanjem na šoli in svojim položajem, ima mirno, rutinsko urejeno delo in delovni čas, če ne vidi iz-

– *od svetovalca, ki čaka na sistemske spremembe ali ravnateljeve ukrepe, k strokovnjaku, ki bo iskal nove možnosti in oblikoval pobude, predloge, načine, ukrepe, da bi vsi učenci dosegli zastavljene cilje.*

Ker pedagogov položaj in program, kot smo že dejali, nista zamejena v individualno in kurativno svetovalno delo, pač pa je njegova naloga, skladno z doktrino svetovalnega dela, usmerjena tudi v oblikovanje pogojev za uspešno učenje in razvoj učencev, ima edinstveno možnost, da opazuje vzgojno-izobraževalno delo in procese s šolske perspektive, zato se z ravnateljem lahko dopolnjujeta.

Tako kot ravnatelj se mora tudi šolski pedagog gibati med učitelji in učenci, se z njimi pogovarjati in jih poslušati, si prizadevati za njihovo naklonjenost in zaupanje, kar pomeni tudi priložnost za vplivanje na delo šole kot celote.

---

1 Samoevalvacija, šolsko zasnovano načrtovanje dela in notranja evalvacija so pojmi istega metodološkega pristopa. Taka je naravnanost svetovalne službe že od začetka sedemdesetih let dvajsetega stoletja, kar je mogoče razbrati iz projekta Delovanje šolske svetovalne službe v osnovni šoli, katerega nosilec je bil dr. Pediček. Na to kažejo tudi dokumenti šol, ki so bile takrat vključene v omenjeni projekt.
»Avdit« smo po eni strani razumeli kot mesto, kjer so se zbirali vnaprej načrtovani podatki o šoli in njenem vzgojno-izobraževalnem delu. Za te namene so bili pripravljeni tudi vnaprej predvideni instrumentarij, načini in viri zbiranja podatkov. Avdit je bil potem tudi podlaga za načrtovanje dela šole kot celote in na njenem posameznem segmentu njenega dela. Avdit je bil torej tudi etapa v »šolsko zasnovanem« pristopu in razvijanju kakovosti šolskega dela. Glede na družbene, politične in ideološke okoliščine je razumljivo, da se tak koncept in pristop svetovalne službe ni mogel prijeti.
Proti koncu osemdesetih in v začetku devetdesetih let se je ta »school-based« pristop k razumevanju in razvijanju kakovosti šolskega dela ponovno okrepil, tokrat se je že vključila tudi država oziroma šolske oblasti. Spomnimo se začetkov »šole za ravnatelje« (1985), ko je bilo to samo še neobvezno izobraževanje s področja šolskega menedžmenta, ki jih je organiziral Zavod za šolstvo (Velikonja 1995, str. 443), in kasnejših projektov (Ogledalo in še zlasti Modro oko (2001)), katerih namen je bil pomoč šolam pri izvedbi samoevalvacije.
Še več o samoevalvaciji in nalogah je bilo napisanega že v preteklosti in je škoda, da nismo zmogli razvijati kakovosti šol po načrtovani poti še naprej. Razvijanje kakovosti smo začeli pokrivati z drugimi bolj ali manj posamičnimi inovativnimi organizacijskimi oblikami (projekti) dela (npr. zdrava šola, zdrava prehrana, ekološka šola itd.), ki so vodeni tudi od zunaj. To seveda ni brez vrednosti, ni pa enakovredno razvijanju šolskega »duha«, ideje in vrednot, ki bi prevevala pedagoško delo vse šole, režim dela in pouka, povezovala šolo s starši in šolskim okoljem itd. ter izražala šolsko individualnost. Kaj je razlog, da nismo nadaljevali te razvojne poti? Ali nam je zmanjkalo poguma, ali sta umanjkali podpora politike in motivacija, ali pa se je izkazalo, da za zadostno kakovost šole skrbijo institucije oblasti?

2 V taki »banki« se bodo morali zbirati npr. podatki o kurikulu in pouku (stili učenja in poučevanja, oblike, metode, sredstva, značilnosti procesa, artikulacije, preverjanja, ocenjevanja), učencih (struktura, oddelki, razredi, interesne skupine, nagrade, pohvale, oddelčne skupnosti itd.), učiteljih, svetovalnih, administrativnih in tehničnih delavcih (struktura, vloge, naloge, strokovno izobraževanje in spopolnjevanje), vodenju šole (kader, značilnosti vodenja, organizacija vodenja, sprejemanje odločitev itd.), materialnih pogojih dela šole in financah itd.

Pravzaprav je to od vsega začetka tudi ena od utemeljitev pedagoga kot svetovalnega delavca.

Pediček, ki je utemeljeval današnjo svetovalno doktrino, je že leta 1970 zapisal, da je šolski pedagog kot »poosebljena transmisija med pedagoško znanstvenoraziskovalno mislijo in vsakdanjo vzgojno-izobraževalno prakso po svoji strokovno-delovni zavezanosti vodstvom šol in učiteljskim kolektivom ter posameznim učiteljem« (Pediček 1970, str. 241) pri informiranju, prenašanju in uresničevanju sodobnih pedagoških spoznanj v prakso. Njegova naloge so interno mikroraziskovalno delo[3] in ugotavljanje odprtih vprašanj šole, raziskovanje vzrokov slabih učnih uspehov, uveljavljanje novih oblik in metod dela, individualizacija in humanizacija vzgojno-izobraževalnega procesa, intenziviranje socializacijskega dela, pedagogizacija vsega šolskega življenja, pedagoškokonzultativno delo s starši, razčlenjevanje dobrih delovnih rezultatov, njihovo populariziranje in teoretično utemeljevanje, organiziranje in koordiniranje vsega šolskega in operativnega mehanizma, sistematično sledenje in dokumentiranje dela, sprotno vrednotenje in evalviranje vzgojno-izobraževalnega procesa, če se začno pojavljati slabi delovni sadovi (prim. Pediček 1970, str. 242). Pravi, da so to »nove pedagoško operativne prvine, pojavljajoče se v vsakdanjem šolskem vzgojno-izobraževalnem delu prav s funkcioniranjem šolskega pedagoga, saj nam jih ne more uresničevati po svoji strokovni usposobljenosti *noben drug sodoben profesionalni profil*« (prav tam, str. 242).

To pomeni, da se mora šolski pedagog ukvarjati z vprašanji vizije, razvojnih načrtov,[4] načina (politike) reševanja vzgojno-izobraževalnih vprašanj dela šole (vzgojnega koncepta dela šole) ter skrbeti, da se na podlagi analize in sinteze potreb učencev, staršev in lokalne skupnosti te potrebe vnesejo v program šolskega dela.

Šolski pedagog se vključuje tudi v širša *razvojna vprašanja našega šolstva*, tako da na svoji šoli spremlja sistemske ukrepe, ugotavlja učinke na delo in razvoj otrok ter opozarja na pomanjkljivosti tiste, ki načrtujejo spremembe. To je profesionalna dolžnost šolskega pedagoga.[5]

Tista konceptualna usmeritev šolskih svetovalcev, ki razvojne vloge ne postavljajo samo v neposredno funkcijo razvoja učencev, ampak tudi v funkcijo razvoja šole (da bi postali »motor« njenega razvoja), šele zares opravičuje njihovo mesto v šoli in tudi razliko je med »filozofijo« osebnega in šolskega svetovanja.

Sodelovanje med ravnateljem in šolskim pedagogom

Usmerjenost v razvoj oziroma razvijanje kakovosti dela šole

Opisane značilnosti transformacije vodenja in nove paradigme svetovalnega dela šolskega pedagoga utemeljujejo sodelovanje med ravnateljem kot upravnim vodjem šole in odgovornim za delo šole kot celote ter pedagogom kot najkompetentnejšim strokovnjakom na šoli za vprašanja šolskega vzgajanja in izobraževanja. Pedagogu so pripisovali celo vlogo, o kateri od začetka sedemdesetih let nismo več slišali. Skrbi naj »za neprekinjen pedagoški režim na šolah (reelekcija ravnateljev)« (Predlog ... 1968, str. 335) oziroma »za kontinuiteto pedagoškega režima na šole« (Schmidt 1970, str. 239). Ravnateljevanje je namreč voljena funkcija, zato so ravnatelji podvrženi reelekciji, šolski pedagog pa ne. O tem bi se danes, po toliko letih, dalo reči še kaj drugega.

Pedagog je šolski človek, ki je zato ravnatelju lahko v veliko oporo pri razvoju in vodenju šole. Čeprav z njim deli nekatere naloge, ni njegov pomočnik. Tudi za njuno sodelovanje velja že zapisano stališče, da ravnatelj šole ne vodi *prek učiteljev (pedagoga), pač pa skupaj z njimi*.

Šolski pedagog mora skladno z doktrino posegati v dogajanje na šoli, kar naj bi bila sicer po »klasični« definiciji vodenja domena ravnatelja. Z enim delom je usmerjen v delovanje šole kot sistema, to pa logično pomeni *sodelovanje z vodstvom šole pri načrtovanju posameznih pedagoških ukrepov, ki zadevajo organizacijo pedagoškega režima dela šole ali izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa*.

Taka vloga (naloga) pedagoga bo v konkretnih šolskih okoliščinah dobivala posebnosti. Ponekod bo sodelovanje z ravnateljem imelo zavidljivo raven, ponekod pa tega sodelovanja ne bo. Položaj, vloga in program pedagoga bodo namreč v marsičem odvisni od pričakovanj ravnatelja, njegove zamisli o viziji šole ter načina (sloga) vodenja šole. Od ravnateljeve naravnanosti pri vodenju šole bo, kot smo že utemeljevali, odvisno, kakšno odgovornost bo zaupal svetovalnemu delavcu, ki je zaposlen na šoli. Nekateri ravnatelji ga vežejo bolj nase, drugi ga usmerjajo v razred in individualno delo s problematičnimi učenci, kar je seveda odvisno tudi od profila svetovalnega delavca. >

3 »Je uresničevalec raziskovalnega 'trinoma' na svojem delovnem mestu, ki je: praksa-teorija-praksa.« (Pediček 1970, str. 242)
4 Glej več v Resman 1994a in 1994b.
5 Tudi to je bila tehtna utemeljitev za uzakonitev mesta pedagoga v šolah. Podrobneje glej v Pediček 1968, str. 235-236; Schmidt 1970, str. 239-240.

Dodatno utemeljevanje potrebe po sodelovanju

Sodelovanje pedagoga z ravnateljem je najboljša priložnost pedagoga za spreminjanje notranjega šolskega dela in dviganje kakovosti šole, saj je obema skupno prizadevanje za čim boljši *učni uspeh in razvoj vseh učencev*, kar je tudi temeljni razlog njunega sodelovanja.

Njuno sodelovanje, razprave in dogovori morajo presegati parcialni pogled enega ali drugega. Četudi se pogovori nanašajo na ozek problem ali posamični primer, ga morata gledati, ocenjevati in reševati s šolskega vidika. Samo pogled enega je pomanjkljiv, nepopoln, invaliden, zato so nepopolni tudi predlogi, sklepi, ukrepi. Lahko pa se dopolnjujeta. Medtem ko ima ravnatelj pred očmi bolj šolskoorganizacijske in sistemske probleme in rešitve, imajo pedagogi pogosteje v mislih učence in učitelje ter vzgojno-izobraževalne vidike šolskega dela. (Prim. Greene, Steward 2016, po Kimber in Campbell 2014)

> Sodelovanje pedagoga z ravnateljem, razprave in dogovori morajo presegati parcialni pogled enega ali drugega.

Dialog med njima omogoča soočanje in zbliževanje različnih pogledov na razvoj šole in reševanje problemov; drug drugemu pomagata zagledati nove vidike in perspektive šolskega dela. Soočanje šolskosistemskega in strokovnopedagoškega pogleda na delo prispeva, da so rešitve problema popolnejše ter boljše za posameznika in za šolo kot celoto.

Izmenjavanje stališč, pogledov in izkušenj, pojasnjevanje, prepričevanje in dokazovanje pomenijo, da se učita drug od drugega. Ko ravnatelj sprejema odločitve in so v njih prisotne tudi zamisli in predlogi pedagoga, se pedagog (neformalno) vključuje v vodenje šole.

> Soočanje šolskosistemskega in strokovnopedagoškega pogleda na delo prispeva, da so rešitve problema popolnejše ter boljše za posameznika in za šolo kot celoto.

Sodelovanje z ravnateljem vpliva na pedagogovo *realno profesionalno samopodobo*, ki mu je potem kažipot pri delu. Zato lahko nekateri pedagogi vidijo svoje poslanstvo bolj v neposrednem delu s posameznimi učenci, drugi pa bolj v posrednem delu, to je prek sodelovanja z učitelji ali vodstvom šole.

Ravnatelj se mora izogibati temu, da bi pedagoga kot strokovnjaka za vzgojno-izobraževalna vprašanja preveč vezal nase in na svoje naloge, kar bi pedagogu lahko omejilo njegovo potrebno strokovno avtonomnost. Tako bi pedagog nehote prevzemal odgovornosti, ki spadajo v ravnateljev delokrog, s tem pa tudi njegova stališča. Opuščal bi kritično distanco, dialog med njima bi izgubil svojo produktivno noto. Tak položaj bi lahko imel za posledico, da bi se pedagog »skrival« za ravnatelja, da bi svoje nestrokovno delo ali neuspehe opravičeval z izgovorom »saj mi je tako naročil ravnatelj«.

Relativno samostojnost in odgovornost pri delu bi moral ravnatelj podpirati in razvijati zlasti pri *mlajših* svetovalnih delavcih, ne glede na profil. Kljub temu da ima začetnik »licenco« za samostojno opravljanje svetovalnega dela, ravnatelj mladega delavca ne bi smel prepustiti na milost in nemilost zahtevnim šolskim okoliščinam. Mladi ljudje, ki prihajajo z univerze in šele začenjajo svojo kariero, lahko v ravnatelju najdejo močnejšo oporo za svoj razvoj, kot pa jim jo lahko ponudi kolega mentor s sosednje šole. Lahko jim pomaga utirati poti, da najdejo sebe in svoje mesto na šoli, da se znajdejo med učenci in učitelji.

Poleg prednosti in koristi, ki bi jo oba prispevala k razvoju učencev in šole, bi sodelovanje bogatilo tudi njiju; koristi od sodelovanja bi imela oba.

Subjektivni faktorji spodbujanja sodelovanja; o človeških straneh sodelovanja

Uspehi šole in učencev se povečujejo z dobro komunikacijo med ravnateljem in pedagogom, večjim razumevanjem medsebojnih vlog in odgovornosti ter okrepljenim zaupanjem in spoštovanjem. To pa so vzvodi dobrega sodelovanja in kakovostnega razvoja šole.

Pregled literature kaže, da je večja učinkovitost katerega koli šolskega svetovalca, če ravnatelji poznajo njihovo vlogo, znanja in kompetence ter jim temu ustrezno zaupajo naloge, prek katerih dokazujejo svoj strokovni potencial. Tako lahko ravnatelj prispeva tudi k zviševanju pedagogove učinkovitosti in njegove promocije. Pot uveljavljanja pedagoga bo hitrejša, če bodo njegova stališča argumentirana in podprta s podatki.

Ne samo pedagogi, tudi drugi šolski svetovalci si morajo vzeti čas, da ravnateljem, ki ne poznajo njihovega dela, pokažejo in dokažejo svojo vlogo in koristnost za učence in šolo kot celoto. Ob ravnateljih, ki imajo s pedagogi oziroma svetovalnimi delavci slabe izkušnje, so nezaupljivi in skeptični do njihove soudeležbe pri vodenju šole, je potrebnega nekaj več časa in potrpljenja za dokazovanje.

Zadnja empirična raziskava (Gregorčič Mrvar idr. 2018) je pokazala, da je splošno sodelovanje med ravnatelji in svetovalnimi delavci zelo dobro (ravn. 67,5 %; svet. del. 51,2 %) in da so le izjemni primeri, ko je sodelovanje slabo ali zelo slabo (ravn. 1,2 %; svet. del. 3,7 %). Ugoden je tudi podatek, da so delavci svetovalne službe ravnatelju pomembna opora pri uresničevanju njegovih in šolskih načrtov (ravn. M = 4,46; svet. del. M = 3,94).[6]

Pedagog je strokovnjak, ki se mora pri delu samostojno dokazovati in za to nositi tudi odgovornost. Za svoje delo odgovarja kolektivu, učiteljem, staršem, učencem in vodstvu šol. Pedagoške konference, svet šole, učitelji, starši in celo učenci so tisti, ki naj presojajo kakovost njegovega dela. Pedagog se mora zavedati, da bo v nemilosti, če dela ne bo opravil dobro. Na stranski tir bo postavljen, če bodo imeli ljudje z njim slabe izkušnje, če ne bo njegovo delo skladno z njihovimi pričakovanji. To pravzaprav velja za vse svetovalne delavce.

Pedagogi morajo dokazati, da so »dodana vrednost« v šoli, da prispevajo h kakovosti šole in učnim uspehom učencev. Seveda je težko dokazovati pedagogov delež k uspehu učencev in kakovosti dela, saj so rezultati skriti in tudi dolgoročni. Samo splošne ugotovitve oziroma izražanje nekih občutkov niso dovolj za dokazovanje učinkovitosti. O kakovosti dela šolskega pedagoga ničesar ne pove podatek, da se je npr. med tednom sestal z dvajsetimi učenci individualno, da je imel pet skupinskih pogovorov, da je sodeloval na treh roditeljskih sestankih itd. Dokazovanje njegovega deleža je mogoče, če spremljamo dejavnosti in uspehe učencev.

Ugotavljati bi bilo treba, kako se je po svetovalnih posegih (ukrepih) spremenil (izboljšal) npr. učni uspeh učencev, zmanjšalo nasilje ali izostanek učencev od pouka itd. Najboljše sredstvo za izkazovanje koristnosti je dokazovanje uspešnosti svetovalnih posegov s takojšnjimi pozitivnimi rezultati, čeprav to ni vedno mogoče. So pa na šoli vedno tudi dnevne priložnosti, da s takojšnjimi in kratkoročnejšimi posegi doseže učinek (npr. umiri učenca, ga motivira za sodelovanje itd.) in s tem dokaže koristnost svojega poslanstva, s čimer lahko prepriča tudi ravnatelja. Dolgoročnost takih takojšnjih enkratnih posegov pa je vprašljiva. Takih ukrepov se pogosteje poslužujejo mlajši pedagogi, ki šele iščejo svoj položaj v kolektivu, ker je to lahko eden od načinov (poti) za vzpostavljanje naklonjenosti učiteljev in drugih.

Če pedagogi ne bodo mogli dokazati, da so potrebni in koristni za šolo in šolstvo, bo njihov obstoj ogrožen; šolski pedagog kot poklic ne bo preživel.

Značilnosti in pogoji njunega sodelovanja

Kakšne značilnosti naj bi imelo njuno sodelovanje, da bi zagotavljalo uspešnost dela ravnatelja, pedagoga in šole kot celote?

Dobro sodelovanje med ravnateljem in pedagogom ali drugim svetovalnim delavcem zahteva pripravljenost obeh; je rezultat motivacije obeh.

Sodelovanje bo obrodilo sadove, če bo temeljilo na
- medsebojno in tudi splošno usklajeni šolski viziji (prim. Finding a Way ... 2009),
- dobri medsebojni komunikaciji in sodelovanju,
- medsebojnem spoštovanju in zaupanju.

Usklajena šolska vizija

Ravnatelji se morajo zavedati, da obstajajo vidiki (področja) vodenja šole, ki jih ni mogoče uresničevati brez sodelovanja pedagoga; njuno delo je odvisno od vzajemnosti; od te vzajemnosti je odvisna tudi uspešnost njunih vlog v šoli.

Najboljše sredstvo za izkazovanje koristnosti je dokazovanje uspešnosti svetovalnih posegov s takojšnjimi pozitivnimi rezultati, čeprav to ni vedno mogoče.

Taki področji sta *načrtovanje vizije* in *oblikovanje načrta* razvoja šole, o čemer smo nekaj že zapisali. Čeprav se v oblikovanje takih dokumentov logično vključujejo vsi zaposleni, formalna odgovornost za to leži na ravnatelju, strokovno pa gotovo nosi pedagog. >

6 Respondenti so strinjanje oz. nestrinjanje s trditvami izražali na petstopenjski lestvici, pri čemer pomeni 1 »Se sploh ne strinjam«, 5 pa »Se zelo strinjam«.

Usklajenost ravnatelja in pedagoga glede vizije in razvoja šole je pogoj za njuno usklajeno delo in razvoj kakovosti dela šole kot celote. Če nimata usklajenega pogleda, se njuni napori izničujejo v škodo šole.

Za učinkovito delovno povezanost je značilna svobodna in odprta komunikacija z veliko zaupanja in vzajemnega spoštovanja značilnosti poklica in vloge drugega.

Oblikovanje vizije in razvojnega načrta šole je metodološko zahteven projekt, ki presega področje ravnateljevega dela, zato se mora s tem ukvarjati pedagog. Tako delo presega tudi področja dela drugih svetovalnih delavcev šole. (Resman 1994a, str. 3-8) Realnost ocenjevanja stanja in načrtovanja razvoja šole kot vzgojno-izobraževalne institucije se začne, kot smo že zapisali, s sistematičnim zbiranjem in urejevanjem informacij (podatkov), analizo in interpretacijo pokazateljev kakovosti dela ter od tod načrtovanih pedagoških aktivnosti.

Značilnostim pedagoškega dogajanja na šoli mora slediti pedagog. Ministrstvo, zavod za šolstvo, zavod za statistiko in drugi nikoli ne bodo zbirali takih vrst podatkov, kot jih lahko zbira šola za svoje razvojne namere.

Komunikacija in sodelovanje

Oblike in stopnje sodelovanja

Med ravnateljem in šolskim pedagogom se lahko razvijejo različne stopnje sodelovanja. Od zelo formalnega srečevanja pa vse do produktivnega sodelovanja, ki prinaša dobre rezultate šoli in posameznim učencem. Sestajanja so po obliki in namenu različna. Gre za *redna* organizirana srečanja zaradi izmenjave »tekočih« informacij, za *občasna srečavanja*, ki nastajajo zaradi potreb enega ali drugega, in *naključna srečevanja*, ki nimajo vnaprej določenega predmeta razprave. Za učinkovito delovno povezanost je značilna svobodna in odprta komunikacija z veliko zaupanja in vzajemnega spoštovanja značilnosti poklica in vloge drugega.

Empiričnih podatkov o vrsti in pogostosti srečevanj ravnateljev s pedagogi nimamo posebej računanih. Vendarle pa naj povemo, da na splošno med ravnatelji in svetovalnimi delavci obstajajo tudi *redne oblike sestajanja* (ravn. M = 4,25; svet. del. M = 3,66) in da se pogosto srečujejo tudi *mimo rednih sestankov*. (Gregorčič Mrvar idr. 2018). Kakšni so vzroki za tako srečevanje, pa bi morali raziskovati posebej.

V ravnateljevih in pedagogovih načrtih bi moralo biti predvideno *namensko usmerjeno* sodelovanje oziroma vnaprej dogovorjena srečevanja zaradi reševanja posebnih nalog in vprašanj, kot so izdelava šolskega načrta, izboljšanje discipline učencev ali učnih rezultatov pri določenem predmetu. Za to obliko je značilen jasen namen in odprta komunikacija.

Komunikacija oziroma srečevanja morajo biti dovolj pogosta in kakovostna, to pomeni, da so zaupljiva in spoštljiva za oba.

Naloga ravnatelja kot kolaborativnega vodje je, da na šoli razvija vzdušje, v katerem bo prevladala poštena in produktivna komunikacija. To mora veljati tudi za komunikacijo med njim in pedagogom. V šolah, v katerih med njima obstajajo dobri sodelovalni odnosi, si redno izmenjujeta informacije. Dobra informiranost preprečuje, da bi prihajalo med njima do nesporazumov zaradi neinformiranosti.

Kolaborativnost med ravnatelji in svetovalnimi delavci na splošno pojasnjujejo izjave obojih, zbrane z našo raziskavo (Gregorčič Mrvar idr. 2018). Po njihovih izjavah na skupnih sestankih ugotavljajo, kaj je treba storiti, nato skupaj naredijo načrt, kako bodo rešili nalogo, in si nazadnje razdelijo delo (ravn. M = 4,19; svet. del. M = 3,60). Nekoliko lepšo sliko prikazujejo ravnatelji, svetovalni delavci so bolj kritični. V nadaljnje interpretacije se v tem prispevku ne bomo spuščali.

Komunikacija je vedno tudi osebna

Formalno gledano se sodelovanje začne, ko je vzpostavljena komunikacija, pa naj bo ta kakršna koli že. Vsaka komunikacija in sodelovanje sta do določene mere tudi osebna; človeškega faktorja pri tem ni mogoče izločiti.

Čeprav je za sodelovanje potrebna obojestransko odprta in dovolj pogosta komunikacija, mora pobudo za to dajati in vzdrževati ravnatelj. Ravnatelj pedagogu pomeni avtoriteto (vsaj formalno), zato je pogosto pedagogov pristop do ravnatelja bolj negotov, plah.

Nekoč smo ugotavljali pripravljenost učencev za zbliževanje z učitelji in ugotovili, da pravzaprav ni učenca, ki si ne bi želel biti v dobrih odnosih z učitelji, ki si torej ne bi želel zbliževanja z učitelji. Podobno kot pomeni učitelj avtoriteto učencu, avtoriteto pomeni tudi ravnatelj pedagogu. Zato mislimo, da tudi ni pedagoga, ki si ne bi želel vzpostaviti dobrega, pristnega in celo zaupljivega odnosa ter sodelovanja z ravnateljem, saj je od tega odvisna pedagogova šolska uspešnost oziroma učinkovitost. Vprašanje pa je, ali velja ta trditev tudi obratno, ali tudi ravnatelji želijo vzpostaviti take odnose sodelovanja s pedagogi.

Za vzpostavljanje odprte in produktivne komunikacije mora imeti ravnatelj nekaj veščin: poslušanje sogovornika, povpraševanje in iskanje mnenj, ne samo izrekanje svojih stališč in rešitev (prim. Rubin 2009, str. 70). Za ravnatelje, ki so navajeni klasičnega vodenja ljudi, to ni tako samoumevno.

Največja težava pri komunikaciji je, če se ravnatelji in svetovalci oziroma pedagogi nikoli ne srečujejo, bodisi da ne kažejo volje, da bi se sploh srečali, ali pa se zaradi tega ali onega razloga ne želijo srečati. Drža enega ali drugega tako preprečuje sodelovanje. Vzrok so lahko nesporazumi zaradi velikih razhajanja v pogledih na vzgojno-izobraževalno delo, na režim dela in odnose, lahko pa gre tudi za osebne zamere, čeprav se to ne bi smelo dogajati. Posledica tega je izogibanje drug drugemu. Komunikacija med njima je pretrgana, poteka le v nujnih primerih, formalno, naključno, posredno ali pisno. Življenje v takem vzdušju ni prijetno. Ravnatelj ima v rokah preveč sredstev za izvajanje pritiskov, zato pedagog v takih razmerah hodi v šolo zaradi »preživetja« in šolo želi tudi čim prej zapustiti.

Raziskava leta 2008 (Finkelstein, D.) je tudi pokazala, da je, po izjavah učiteljev in ravnateljev, čas največja ovira sodelovanja. Verjamemo, da je čas lahko tudi v naših šolskih razmerah motnja za njuno sodelovanje, saj ima ravnatelj, še pogosteje kot svetovalni delavci, neodložljive in nepredvidljive naloge zunaj šole, ki motijo delovni ritem. Tudi raziskava pri nas (Gregorčič Mrvar idr. 2018) kaže na to. Približno dve tretjini ravnateljev ugotavlja, da čas ovira (32,9 %) oziroma zelo ovira (33,3 %) sodelovanje. Svetovalni delavci pa ugotavljajo, da čas zelo ovira njuno sodelovanje (25,6 %), je ovira (32,7 %), kot manjšo oviro pa ga vidi 26,3 % svetovalnih delavcev.

Za vzpostavljanje odprte in produktivne komunikacije mora imeti ravnatelj nekaj veščin: poslušanje sogovornika, povpraševanje in iskanje mnenj, ne samo izrekanje svojih stališč in rešitev.

Produktivno sodelovanje

K pošteni komunikaciji in dobremu sodelovanju spada to, kako se med seboj poznata, koliko poznata delo drug drugega, kako delo med seboj povezujeta in dopolnjujeta ter kako znata razlikovati in ločevati svoje naloge. Na splošno velja, da tako kot je lahko ravnatelju nepoznavanje dela svetovalnega delavca ovira za sodelovanje, je ovira pri sodelovanju, če svetovalec ne pozna dela ravnatelja in težav, ki jih prinaša vodenje šole.

Tako kot je lahko ravnatelju nepoznavanje dela svetovalnega delavca ovira za sodelovanje, je ovira pri sodelovanju, če svetovalec ne pozna dela ravnatelja in težav, ki jih prinaša vodenje šole.

Vpogled v delo in probleme ravnateljevanja pedagogu pomaga, da laže razume ravnatelja in njegovo delo. Pedagog mora vedeti, kako šola deluje kot celota, šele takrat bo lahko ugotavljal, kaj lahko naredi za vse učence na šoli. To bo pedagogu pomagalo, da bo z ravnateljem zbliževal svoje poglede na razvoj šole in načine, kako izboljšati šolsko delo.

Tudi ravnatelj se mora potruditi, da zagleda šolo skozi oči pedagoga. Ravnatelj mora vedeti, kaj pedagog kot strokovnjak ve in zna, da bi tudi vedel, kako ga izkoristiti za večjo kakovost šolskega dela. Ravnatelj, ki dovolj dobro ne pozna dela pedagoga, bo pogosteje nanj prenašal naloge, ki ne spadajo v njegov program. Če pa ravnatelj (s)pozna delo pedagoga in prispevek, ki ga pedagog lahko prinese za šolo in napredek učencev, bo to morda pomagalo, da ga ne bo obremenjeval z deli, ki ne spadajo v njegovo pristojnost. To ima za posledico tudi *večjo učinkovitost* (koristnost) pedagoga. Dobro poznavanje nalog drugega preprečuje, da bi se njuno delo prekrivalo.

Pri nas nimamo posebnih raziskav o tem, koliko ravnatelji poznajo *delo pedagoga*, kakšna so njegova znanja in kompetence in kako ga izkoristiti za večjo učinkovitost (kakovost) šole. Koristno bi bilo ugotoviti, kako vodstveni delavci in učitelji vplivajo na prakso in učinkovitost šolskega pedagoga in svetovalnih delavcev na sploh, kako ravnatelji razumejo vlogo in funkcijo šolskih svetovalcev in kakšna so njihova pričakovanja glede učinkovitosti šolskega svetovalca. Nekaj teh raziskav je bilo opravljenih v tujini (v ZDA, npr. Finkelstein, D.).

V Sloveniji bi morale biti Smernice za delo svetovalnih služb glavni informator ravnateljev, še bolje pa bi bilo, če bi imeli posebej izdelane smernice za delo šolskega pedagoga. Smernice bi morale vsebovati nekakšne vsebinske standarde, ki bi usmerjale pedagoge ter informirale ravnatelje, učitelje in drugo javnost o vlogi in nalogah pedagoga na šoli. Morda bi bilo treba tudi v izobraževanje ravnateljev vključiti znanja o tem, kakšno je poslanstvo svetovalne službe, kaj delajo pedagogi >

ter kakšne so možnosti sodelovanja z njimi. Ne vem, ali v šoli za ravnatelje o tem kaj govorijo, ne spomnim se tudi, da bi imeli kdaj posvet ravnateljev in svetovalnih delavcev na splošno, katerega cilj bi bil spoznavanje in zbliževanje dveh vzgojno-izobraževalnih vlog in odgovornosti.

Zaupanje, spoštovanje

Poznavanje vloge in poklica drugega vodi k razumevanju in spoštovanju poklicnih vlog ter njegove etične odgovornosti.

Poznavanje vloge in poklica drugega vodi k razumevanju in spoštovanju poklicnih vlog ter njegove etične odgovornosti.

Komunikacija daje priložnost, da lahko odkrito govorita drug z drugim, pri čemer presegata le enostranski strokovni interes. Vzpostavlja se zaupanje, ki združuje ravnatelja in pedagoga tudi kot človeka. Visoka stopnja zaupanja je v korist obema. Brez zaupanja ni vzpostavljanja produktivnega odnosa. Komunikacija brez zaupanja je invalidna.

Ravnateljeva odločitev, da bo šolo vodil tudi s pomočjo pedagoga ali drugega svetovalnega delavca, pomeni, da ga bo sprejel kot sodelavca, s katerim bo izmenjaval stališča, mnenja in mu zaupal določene naloge in s tem odgovornost za rezultate oziroma kakovost dela. Taka drža predpostavlja, da ravnatelj prizna pedagogu, da nekaj ve, da se tudi on lahko od njega nekaj nauči. To je za pedagoga doživetje izkušnje, da ga ravnatelj *spoštuje kot človeka in upošteva kot strokovnjaka*. Znak zaupanja in priznanja je, če ravnatelj pedagoga vpraša za mnenje. To kaže na spoštljiv odnos brez podcenjevanja njegovega dela ali poklica. Tak odnos vzbuja moralno obveznost in motivira pedagoga, da bo delo opravil po svojih najboljših močeh, da bo v delo vložil »ekstra« napor, se bo potrudil celo bolj, kot bi bilo potrebno.

Četudi se v razpravi vedno ne strinjata v vsem in bi vsak posebej ravnala drugače, bi moral ravnatelj, ki zaupa pedagogu kot strokovnjaku in ve, da dela v dobro učencev in šole, pred drugimi zagovarjati njegova stališča.

Dokaz zaupanja je *vzajemna podpora*. Pedagog bi moral dobiti podporo ravnatelja za realne, dobre in učinkovite programe, ravnatelj pa podporo pedagoga za širše šolske odločitve, ki jih sprejme ravnatelj. Četudi se v razpravi vedno ne strinjata v vsem in bi vsak posebej ravnala drugače, bi moral ravnatelj, ki zaupa pedagogu kot strokovnjaku in ve, da dela v dobro učencev in šole, pred drugimi zagovarjati njegova stališča.

Lahko pa so tudi težave

Zaupnost med njima pa ni sama po sebi umevna, lahko nastajajo dileme, ali naj npr. pedagog neko stvar, ki jo je slušal od učiteljev ali učencev, ravnatelju zaupa ali ne. Enaka dilema se pojavlja tudi pri ravnatelju.

Pedagog kot svetovalni delavec si mora prizadevati za zaupanje vseh na šoli. Njegov svetovalni položaj zahteva zaupljivost učiteljev in ravnatelja, vendar se prav zaradi tega enkratnega položaja lahko znajde v zadregi. Ni mu namreč vseeno, ko posluša nasprotna oziroma kritična stališča enih na račun drugih. Ta težava je manjša, če so med ljudmi komunikacije odprte, v težjem položaju pa je, ko so stiki med ljudmi pretrgani, ko vlada nezaupanje.

Ravnatelj se mora zavedati, da od pedagoga lahko dobi informacije o dogajanju na šoli, do katerih sam ne more, npr. o tem, kaj se dogaja med učenci, kaj mislijo učitelji ali starši itd. Marsikdaj pedagog dobi od drugih (učiteljev, učencev ali staršev) informacije, ki so mu bile povedane kot zaupne in so za ravnatelja ter vodenje šole pomembne. Včasih pa ravnatelj razkriva pedagogu o posameznih učiteljih, učencih ali drugih informacije, ki so zasebne narave. Če je zadeva še posebno zaupna, ga ravnatelj posebej opozori, da zadeva, o kateri sta govorila, »ne sme iz tega prostora«.

Pedagog mora biti pozoren, da se ne bo vnaprej opredeljeval za eno ali drugo stran, da ga ne bi učitelji ali ravnatelj opredelili kot »našega« ali »vašega«, da ga ne bi pripisali eni ali drugi strani. Če bi ravnatelj ali učitelji ugotovili, da se pedagog že vnaprej opredeljuje, bi izgubil prednost, ki mu jo daje svetovalni položaj.

Sicer pa odprta in poštena komunikacija med ravnateljem in pedagogom, zgrajena na zaupanju in varovana z njunim etičnim kodeksom, ne preprečuje, da si ne bi mogla izmenjavati tudi osebnih informacij o učencih, če je to v njihovo korist.

Sklep

Ko analiziramo sodobno vlogo ravnatelja v vodenju šol in jo primerjamo z novimi paradigmami dela šolskega pedagoga, lahko ugotovimo, da gre za usklajenost. Če je njuno sodelovanje produktivno, to na eni strani podpira oziroma povečuje učinkovitost vodenja in razvijanja kakovosti šole, na drugi strani pa utemeljuje in afirmira identiteto šolskega pedagoga kot svetovalnega delavca. Sodelovanje med ravnateljem in šolskim pedagogom presega skrb za le enega (posameznega) učenca ali posamezni obrobni šolski problem; usmerjeno je v pomoč in razvoj vseh učencev in šole kot celote.

Pogoji za dobro sodelovanje so dobra komunikacija in dovolj pogosto dogovorjeno sodelovanje, ki omogoča, da skupaj izpeljujeta šolske projekte, med katerimi sta gotovo najpomembnejša načrtovanje vizije in samoevalvacija, na kateri potem leži razvoj šole, ki bo učencem zagotavljala osebnostni razvoj in učno uspešnost. Kakovostno sodelovanje zagotavlja še poznavanje dela drugega, zaupanje ter medsebojno spoštovanje vlog in strokovnosti dela. <

Viri in literatura

1. Bečaj, J. (2005). Svetovalna služba in sodobni pogledi na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela. V: *Šolsko svetovalno delo*, letnik 10, št. 3-4.
2. Dedmond, R. M. (1998). Total Quality Leadership and School Counseling. V: Alen, J. M. (ur.): School Counseling - *New Perspectives and Practices*. ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services, University of North Carolina at Greensboro.
3. Finding a Way Practical Examples of How an Effective Principal-Counselor Relationship Can Lead to Success for All Students. (Maj 2009). A Project of: The College Board's National Office for School Counselor Advocacy; American School Counselor Association; National Association of Secondary School Principals. Dostopno na: http://media.collegeboard.com/digitalServices/pdf/nosca/finding-a-way.pdf (10. 6. 2018).
4. Finkelstein, D. (2009). A Closer Look at the Principal-Counselor Relationship: A Survey of Principals and Counselors. American School Counselor Association (ASCA); National Association of Secondary School Principals, ERIC Number: ED527748, Pages: 15. American School Counselor Association (ASCA); National Association of Secondary School Principals. Dostopno na: https://eric.ed.gov/?ff1=audCounselors&ff2=dtySince_1999&q=social+AND+cooperation&ff3=autFinkelstein%2c+Doreen&id=ED527748 (10. 6. 2018).
5. Greene, N., Stewart, P. (2016). The School Counselor and the Principal: Keys to Successful Collaboration. The New Hampshire Journal of Education Dostopno na: http://nhje.plymouth.edu/?article=the-school-counselor-and-the-principal-keys-to-successful-collaboration (10. 6. 2018).
6. Gregorčič Mrvar, P., Resman, M., Kalin, J., Mažgon, J. *Sodelovanje med ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci v slovenski šoli*. (Neobjavljeno besedilo). Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani - Oddelek za pedagogiko.
7. Hertling, E. (2001). *Retaining Principals*. ERIC Clearinghouse on Educational Management (ERIC Digest No 147).
8. House, R. (2005). How might the role of school counselor change in the next 20 years. V: *Foundations and Basics*: ASCA 2005, str. 8-12.
9. Lee, C. C. (1995). School counseling and Cultural Diversiti: A Framework for Effective practice. V: *Counseling for Diversiti* (ur. Lee, C. C.). Boston: Allyn and Bacon.
10. Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. V: *Sodobna pedagogika*, št. 4.
11. Medveš, Z. (2002). Nova paradigma pravičnosti v šoli. *Sodobna pedagogika*, št. 5.
12. *Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju* (2001). Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport; Zavod RS za šolstvo.
13. Pediček, F. (1968). Predlog za uveljavitev šolskih služb. V: *Sodobna pedagogika*, št. 7-8, str. 334-338.
14. Pediček, F. (1970). Delovne naloge šolskega pedagoga. V: *Sodobna pedagogika*, št. 5-6, str. 242-244.
15. Pediček, F. (1970). Mesto in funkcija šolskega pedagoga v sanacijskem programu vzgoje in izobraževanja v SR Sloveniji. V: *Sodobna pedagogika*, št. 5-6, str. 240-242.
16. Pediček, F. (1972). *Delovanje šolske svetovalne službe v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
17. Predlog za uveljavitev šolskih služb. (1968). V: *Sodobna pedagogika*, št. 7-8.
18. Resman, M. (1994a). Načrtovanje razvoja šole. V: *Vzgoja in izobraževanje*, letn. XXV, št. 6, str. 3-8.
19. Resman, M. (1994b). Ravnatelj in vizija šole. V: *Sodobna pedagogika*, št. 3-4, str. 122-132.
20. Resman, M. (2002). Vzvodi šolskega razvoja. V: *Sodobna pedagogika*, letn. 53, št. 1, str. 8-26.
21. Resman, M. (2004). Ravnatelj, vodenje in šolski svetovalni delavec. V: *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, št. 2, str. 7-22.
22. Rubin, H. (2009). *Collaborative Leadeshhip. Developing Effective Partnerships for Communitiees and Schools*. A Joint Publication: Corwin, AASA, ICL. California, USA.
23. Schmidt, V. (1970). Ukrepi za razvoj raziskovalnega dela na področju vzgoje in izobraževanja. V: *Sodobna pedagogika*, št. 5-6, str. 238.
24. Širec, J. (2000). Slovenska šolska inšpekcija in kakovost dela šol. V: *Sodobna pedagogika*, št. 4.
25. Velikonja, M. (1995). Kaj je pokazalo spremljanje in vrednotenje. V: Menedžment v vzgoji in izobraževanju (ur. Velikonja, M.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.