šolsko svetovalno delo

REVIJA ZA SVETOVALNE DELAVCE V VRTCIH, ŠOLAH IN DOMOVIH

letnik XXII, številka 2, 2018

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Aktualno z letošnje konference Prispevki strok za svetovalno delo v praksi

- Šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem
- Šolska svetovalna služba danes: analiza rezultatov raziskave o vlogi svetovalne službe v šoli
- Zaključki devetnajste konference Prispevki strok za svetovalno delo v praksi

2

ISSN 1318-8267

Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

Formativno spremljanje v podporo učenju

Priročnik za učitelje in druge strokovne sodelavce

Priročnik obsega **7 zvezkov**, zbranih v mapi, cena 12,40 €

- **Zakaj formativno spremljati**
- **Nameni učenja in kriteriji uspešnosti**
- **Dokazi**
- **Povratna informacija**
- **Vprašanja v podporo učenju**
- **Samovrednotenje, vrstniško vrednotenje**
- **Formativno spremljanje v vrtcu**

Priročniki po predmetih in področjih

Formativno spremljanje na RAZREDNI STOPNJI

Formativno spremljanje pri MATEMATIKI

Formativno spremljanje pri ZGODOVINI

izid 2019

Napovedujemo:

Formativno spremljanje pri DELU SVETOVALNIH DELAVCEV

Formativno spremljanje kot PODPORA UČENCEM S POSEBNIMI POTREBAMI

Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana, 01 300 51 00, zalozba@zrss.si, www.zrss.si

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

ŠOLSKO SVETOVALNO DELO,
letnik XXII,
številka II
Ljubljana 2018
ISSN 1318-8267

Uredništvo:
mag. Cvetka Bizjak (odgovorna urednica), mag. Tanja Bezić, Ivica Gracelj, dr. Petra Gregorčič Mrvar, mag. Tamara Malešević, Urška Margan, dr. Milko Poštrak, dr. Melita Puklek Levpušček, dr. Tomaž Vec

Urednica založbe:
Simona Vozelj

Jezikovni pregled:
Mira Turk Škraba

Prevod povzetkov v angleščini:
Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec s.p.

Oblikovanje:
Suzana Kogoj

Računalniški prelom:
Medium d. o .o.

Tisk:
Eurograf d. o. o.

Naklada:
580 izvodov

Izdajatelj in založnik:
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik:
dr. Vinko Logaj

Naročila:
Zavod RS za šolstvo – Založba, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
faks: 01/30 05 199
e-pošta: zalozba@zrss.si

Letna naročnina (3 številke): 31,00 EUR; fizične osebe imajo 25 % popust; cena posamezne številke v prosti prodaji je 11,00 EUR.
V cenah je vključen DDV.

Revija je vpisana v evidenco javnih glasil, ki jo vodi Ministrstvo za kulturo, pod zaporedno številko 576.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2018
Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršenkoli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske oblike reprodukcije (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršenkoli pomnilniški medij) medijske oblike reprodukcije.

Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

Konec

avgusta smo zelo odmevno izpeljali našo tradicionalno konferenco Prispevki strok za svetovalno delo v praksi. Petdeseta obletnica zaposlitve prvih timov svetovalnih delavcev na slovenskih osnovnih šolah je bila primerna priložnost za poglobljeno in kritično diskusijo o sedanjem delovanju svetovalne službe v slovenskem šolskem sistemu ter o perspektivah njenega razvoja in delovanja v prihodnosti. Tokrat smo k pripravi vsebine in njeni izpeljavi povabili vse fakultete, ki usposabljajo svetovalne delavce. Da bi ustvarili optimalne pogoje za dosego tako kompleksnega cilja, smo v program vključili tudi deležnike, ki so tesno povezani z delom svetovalne službe: predstavnike ministrstva, ravnatelje, starše in seveda tudi učence oz. dijake.

Konferenca je bila izjemna v več pogledih. Udeležilo se je je rekordno število svetovalnih delavcev – čez dvesto. Izjemna je bila tudi po številu praktikov, ki so s svojimi prispevki soustvarjali njeno vsebino. Na ta način smo v programu resnično lahko prepletli teorijo in prakso ter analizo trenutnega stanja z vizijo prihodnosti. Piko na i pa ji je dodala okrogla miza, na kateri so sodelujoči zaokrožili vsebino dvodnevnega dela z opredelitvijo izzivov prihodnjega razvoja stroke in opredelitvijo težav in ovir, ki jih v tem trenutku doživljajo svetovalni delavci.

Prvi del revije – tema Aktualno – je zasnovana kot odmev na konferenco. Prinaša prispevek Zdenka Medveša, ki osvetljuje razmerje med spreminjanjem pedagoških paradigem in razvojem šolskega svetovalnega dela. Zaključke konference je v zapis strnila Tanja Bezić. Medtem ko prvi prispevek predstavlja izhodišča za dvodnevno delo konference, drugi prinaša njene rezultate. V tej številki ju objavljamo »za pokušino«, prihodnja pa bo v celoti posvečena konferenci.

Zbiranje gostov in udeležencev devetnajste konference Prispevki strok za svetovalno delo v praksi

Drugo rubriko smo poimenovali Iz raziskav v prakso. Sestoji iz štirih zelo različnih člankov, ki so se letos nabrali v našem uredništvu. Tina Cupar predstavlja slovensko raziskavo o vplivu vzgojnih stilov staršev na šolsko delo mladih. Ugotovitve so pričakovane, članek pa bo za svetovalne delavce dobrodošlo gradivo pri ozaveščanju staršev. V drugem članku Anica Kos Mikuš spregovori o revščini. Gre za zadnji prispevek z lanskoletne konference, ki je bila posvečena duševnemu zdravju. V tretjem Petra Košnik predstavlja lep primer sodelovanja svetovalnega delavca z učitelji in starši pri razvoju bralne pismenosti. Zadnji pa je malo poseben. Avtorica je študentka psihologije, ki je opisala projekt Kako si?. Gre za enotedenski izobraževalni projekt, namenjen ozaveščanju širše javnosti o duševnem zdravju, ki ga s sodelovanjem z drugimi društvi in organizacijami organizirajo člani Društva študentov psihologije Slovenije.

Želim vam zanimivo branje.

Cvetka Bizjak,
odgovorna urednica

KAZALO

Uvodnik

> Cvetka Bizjak 1

Aktualno z letošnje konference Prispevki strok za svetovalno delo v praksi

Šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem 4
> Zdenko Medveš

Šolska svetovalna služba danes: analiza rezultatov raziskave o vlogi svetovalne službe v šoli 20
> Petra Gregorčič Mrvar, Marjeta Šarić

Zaključki devetnajste konference Prispevki strok za svetovalno delo v praksi 28
> Tanja Bezić

Iz raziskav za prakso

Vloga vzgojnih stilov pri šolskih izidih mladih 37
> Tina Cupar

Kaj lahko vrtec in šola storita za zmanjšanje škodljivih posledic revščine za otrokov razvoj in psihosocialno dobrobit 46
> Anica Mikuš Kos

Vloga svetovalnega delavca v procesu opismenjevanja učencev 51
> Petra Košnik

Projekt »Kako si?« 60
> Mateja Šušteršič

Aktualno z letošnje konference Prispevki strok za svetovalno delo v praksi

AKTUALNO

Šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem

ZDENKO MEDVEŠ
zdenko.medves@gmail.com

Izvleček: Prispevek osvetljuje razmerje med spreminjanjem pedagoških paradigem in razvojem šolskega svetovalnega dela. Na podlagi analize sodobnih pedagoških tokov, razvoja konceptov šolske svetovalne službe v naših osnovnih šolah ter usmeritev v Programskih smernicah za delo svetovalnih služb v osnovni šoli so za razmislek izpeljani nekateri metodološki in vsebinski predlogi: nujno dopolnjevanje svetovanja kot metode dela z analitičnim in projektnim delom, osredotočenje na ključna področja razvoja sodobne šole, kot so razvijanje pedagoških strategij komunikacijskega delovanja, inkluzija ter kakovost šole.

Ključne besede: pedagoške paradigme, socialno kritična in avtopoetična pedagogika, komunikacijsko delovanje, svetovanje, sholarizacija, šolska svetovalna služba.

School Counselling in Shifting Pedagogical Paradigms

Abstract: The article highlights the relationship between the shifts in pedagogical paradigms and the development of school counselling work. Based on the analysis of modern pedagogical trends, development of school counselling concepts in our primary schools and the Program guidelines for primary school counselling work, certain proposals relative to methodology

and content can be considered: obligatory amendment of counselling as a work method with analytical and project work, focus on the key areas concerning modern-day school development, such as developing pedagogical strategies of communicative action, inclusion and school quality.

Keywords: pedagogical paradigms, socially critical and autopoietic pedagogy, communicative action, counselling, schooling, school counselling service.

Pedagoške paradigme v 20. stoletju in perspektive po njem

Pojmovanje pedagoških paradigem sem razvijal (Medveš 2007, 2015, 2018) kot hipotetični vzorec razumevanja standardne klasifikacije pedagoških tokov zgodovini. Diverzifikacija pedagogike je eden od najbolj težavnih problemov zaradi dvojnega pomena pojma pedagogika. Pojem se namreč uporablja kot ime za znanost o vzgoji, hkrati pa tudi kot ime za vzgojno-izobraževalno dejavnost (predšolska, šolska, domska ... univerzitetna pedagogika), kot pojem za izobraževalne politike (liberalna, konservativna ... pedagogika), za označevanje šolstva v zgodovinskih obdobjih (fevdalna, meščanska ... pedagogika), za razpoznavanje vplivov filozofskih šol (personalistična, pragmatistična ... pedagogika) in različnih duhovnih gibanj ali usmeritev (evangeličanska, krščanska, antropozofska ... pedagogika), za označevanje pedagoških konceptov pomembnih pedagogov (Frierejeva, Makarenkova ... pedagogika) ali pedagoških šol (Montessorijeva, waldorfska ... pedagogika) in še marsikaj bi lahko našteli.[1] Pojem pedagoške paradigme pa sem uporabljal le v pomenu, ki v teoriji vzgoje pojasnjuje različno razumevanje vzgoje. Izhodišče za klasifikacijo pedagoških paradigem mi je bilo splošno vprašanje, kako je v teoriji pojasnjen »misterij« vzgajanja, torej možnost, da se vzgojni nameni uresničijo, da imajo vzgojni ukrepi sploh kak učinek, in kaj je medij vzgoje - tisto, kar omogoči, da se dogodi sprememba v zavesti drugega. Tako kot se v umetnosti postavlja vprašanje, kdo pravzaprav ustvari umetnino - avtor, duh časa, posredovalec umetnine (dirigent, režiser, glasbenik, igralec) ali končno poslušalec, gledalec, torej kdor umetnino sprejema -, se tudi v razumevanju vzgoje ponuja vprašanje, kateri izmed štirih znanih dejavnikov - učitelj, učna vsebina, učenec in socialno okolje vzgoje - je odločilni medij, ki odločilno posreduje, da se dogodi določen vzgojni učinek, ki se kaže kot sprememba v zavesti in vedenju drugega. Čeprav se vsi ti dejavniki nedvomno nerazdružljivo prepletajo v vsakem vzgojnem in izobraževalnem aktu, se pedagoški tokovi med seboj bistveno razlikujejo po tem, da enega od dejavnikov razumejo kot medij - kot odločilni vzgojni dejavnik. Če sprejmemo to predpostavko o medijih vzgoje, lahko po njih razvrstimo štiri pedagoške smeri ali tokove skozi zgodovino. Poimenujemo jih po imenih, ki so se oblikovala v razvoju novoveške pedagogike: herbartizem, duhoslovna pedagogika, reformska in socialno kritična pedagogika.

Razvoj pedagoških paradigem v 20. stoletju je bil dramatično selektiven. Razburkanega obdobja demokratizacije izobraževanja nekateri tokovi enostavno niso mogli preživeti. Zaton herbartizma je že med obema vojnama pospešila rigidna struktura formalnih učnih stopenj, ki so omejevale kreativnost učiteljev in učencev, a usodno zanj je bilo, da je vzgojo razumel kot neposreden osebni vpliv učitelja, kot ponotranjanje njegove osebne drže in značaja. Po drugi svetovni vojni je začela izgubljati svojo moč tudi duhoslovna/kulturna pedagogika. Medij vzgoje predstavlja vsebina, ki jo prežema duhovno in kulturno izročilo človeške ustvarjalnosti, njeno ponotranjanje je učlovečevanje. Seveda je za vzgojo pomemben pristen osebni odnos, a ta svojo duhovno utemeljenost in legitimnost črpa iz večtisočletne duhovne tradicije človeštva in ne iz individualnega človekovega značaja ali zgleda učiteljevega ravnanja, ki zna biti tudi labilen. Beseda ima lahko večjo moč kot ravnanje. Vzgoja »pomeni duhovno stremljenje naroda k solncu, njegove 'via lucis'« (Ozvald, Kulturna pedagogika 1927, predgovor), in izvira iz »doživetij aktivnega sprejemanja in osebnega asimiliranja kulturne vrednote, /.../ da [tako] nastaja in se bogati osebna kultura kot nekaj subjektivnega, /.../ ter izoblikuje podoba človečnosti v vsej njeni plemenitosti in postaja tudi v pri- >

Izhodišče za klasifikacijo pedagoških paradigem mi je bilo splošno vprašanje, kako je v teoriji pojasnjen »misterij« vzgajanja, torej možnost, da se vzgojni nameni uresničijo, da imajo vzgojni ukrepi sploh kak učinek, in kaj je medij vzgoje.

1 Več o tem Medveš 2015.

stnem smislu človek« (Gogala, 1966, str. 331-333). Po drugi svetovni vojni se družbena filozofija šole v svetu nasploh, posebej pa v t. i. socialističnem bloku spreminja. Krepi se pozitivizem in z njim pomen pozitivnega znanja nasproti duhovnemu. Visoko vrednost dobiva aktualno uporabno znanje namesto kulturne tradicije. Izobrazba je spoznana kot pomemben dejavnik družbene reprodukcije in socialne promocije, čemur sledi razvoj politik šolski pravičnosti z egalitarizmom kot radikalno varianto. Vse to je bilo usodno za klasično gimnazijo, ki je bila prava šola duhoslovne pedagogike. V konglomeratu teh idej pedagogika ni našla nobenega pravega nadomestka za humanistične ideje o vzgoji, bleščeče zamisli duhoslovcev o vzgoji kot človečenju, antropologizaciji in humanizaciji vzgoje so postopoma tonile v amalgamu kompetenc.[2]

Dvajseto stoletje Ellen Key razglasi za stoletje otroka. Pedagogika razvije na ta izziv različna gibanja, ki so pripravljena na radikalno reformiranje šole. Gibanja gradijo na tezi, da je medij vzgoje otrok. Z reformo šol pa gibanja niso prodrla v javne šolske sisteme, ker se niso hotela podrediti zunanjim okvirom državnega šolstva, razvijale pa so skozi vse stoletje alternativne, t. i. svobodne šole.

Delavska gibanja so v zgodovini tudi nastavila svoje šolske programe (gotski program) in se zavzemala za pospeševanje izobraževanja depriviligiranih slojev. Kot vrednoto rodijo idejo o šolski pravičnosti in nazor, da ima tudi za vzgojo, ki je razumljena kot proces socializacije (Handbuch der Sozialisationforschung 1981, 1991), usoden pomen socialno in materialno okolje. Socialno okolje je medij vzgoje. S podporo socioloških raziskav dosega socialno kritična pedagoška paradigma svojo kulminacijo v drugi polovici 20. stoletja.

Zaton duhoslovne pedagogike ima veliko bolj daljnosežne posledice kot zaton herbartizma, saj je pedagogiko in šolski prostor na široko odprl družbenemu pragmatizmu in egalitarizmu. Duhoslovna pedagoška paradigma je edina namreč gojila idejo pedagogike kot avtonomne humanistične vede. Avtonomnost je pomenila, da je pedagogika z lastnim raziskovanjem iskala odgovore tako na vprašanje, »kaj« so cilji vzgoje in izobraževanja, kot na vprašanje, »kako« jih dosežemo. Z zatonom duhoslovne paradigme pa izgublja svojo vrednotno duhovno intonacijo ter pomen antropologizacije in humanizacije - učlovečenja. Zato je danes normativnost vzgoje v krizi. Mnoštvo družbenih akterjev in funkcionalnih družbenih sistemov (politika, ekonomija, znanost ...) si prizadeva pridobiti mišljenjsko naklonjenost mladih. Tudi prek šole. V strokovni konceptualizaciji šole pridobivata vse večji vpliv psihologija učenja in sociologija. Ob krepitvi njunega vpliva se pedagogika oddaljuje od filozofije, s čimer tudi izgublja nekdanjo duhovno, vrednotno in etično podstat. Psihologija učenja to povzroča s tem, ko se zaradi svoje služnosti intelektualizmu osredotoča predvsem na učenje.[3] Sociologija v normativni dimenziji vzgoje nadomešča nekdanje etično-filozofske in antropološke podlage s pragmatičnimi družbenimi koncepti, kot so demokratičnost, pravna država, emancipacija, parlamentarizem, liberalizem; vrednote nadomeščajo zakoni, pravila in človekove pravic. V tem primeru bi lahko rekli, da povzroča prevlado prava v pedagoških procesih in delu šole, recimo temu juridizacija[4] šolskega prostora. Ko moč pravila postane centralna kategorija šolske politike, postane šolski prostor »indiferenten do filozofije«, kajti »Pravo, Zakon, pravna država in človekove pravice danes ničesar ne izumljajo in v njih ni nič takega, kar bi bilo mogoče filozofsko zgrabiti« (Badiou 2006, str. 245). Pri nas je že vsaj četrt stoletja očiten trend, ki v šoli postavlja pravila, pravni red in pravice kot osrednjo kategorijo dela in življenja. A če ni vrednot, pa naj to hočemo ali ne, ni vzgoje, navajanje na pravila je namreč lahko

V strokovni konceptualizaciji šole pridobivata vse večji vpliv psihologija učenja in sociologija. Ob krepitvi njunega vpliva se pedagogika oddaljuje od filozofije, s čimer tudi izgublja nekdanjo duhovno, vrednotno in etično podstat.

2 Več o tem v Medveš 2015 in 2018.

3 Psihologi učenja govorijo predvsem o znanju. Tudi v konstruktivistični optiki je učenje razumljeno kot »osebna izgradnja in konstrukcija pomena znanja« (Gagne 1970). Le sklepamo lahko, da so v pojem znanja umeščene tudi vrednote, prepričanja, ali pa je ta pomemben sklop zavesti in pomemben cilj vzgoje enostavno prezrt. Najnovejše, zelo celostno delo Barice Marentič Požarnik Psihologija učenja in pouka z izzivalnim podnaslovom Od poučevanja k učenju v skrajno skopo odmerjenem poglavju Učenje stališč in vrednot obširneje predstavi le delo moralnih intelektualistov: Piageta in Kohlberga, kar kaže, da etika in morala psihologije ne zanimata vsebinsko, temveč zgolj z vidika razvojnih stopenj moralnega razsojanja. Posebej bi oris pomena ne-racionalne dimenzije doživljanja pričakovali v poglavju o Razjasnjevanju vrednot, a je prisoten le kak namig.

4 Ta izraz mi v ožjem smislu pomeni transformacijo etike v institucionalni pravni red in vrednot v pravila, v širšem smislu pa proces, da država s pravnimi sredstvi podrobno ureja odnose, naloge in obveznosti ter predpisuje celo strokovno doktrino (npr. način priprave, poročanje in evalvacije dela, merila za presojo pogojev sodelovanja in prisostvovanja učencev/dijakov/odraslih pri delu, merila in izvedba preverjanja in ocenjevanja znanja, nudenje strokovne pomoči), kar vodi v odvzemanje strokovne avtonomije učiteljem in hipertrofijo predpisov.

zgolj disciplineiranje. Kroflič pravnemu pravilu pripisuje vzgojno moč, da ga lahko sprejmemo kot pravilo avtonomnega ravnanja, ob pogoju, ki ga navaja po Pavčniku, če je pravilo pozitivno moralno vrednoteno in dokler to vrednost ohranja, sicer postaja čedalje bolj prisilno in nasilno (Kroflič 2013). Pojav ni le slovenski. Zaznavamo ga tudi v tujini: »Ko postanejo v državi pravila osrednja trasa šolske politike, se šola birokratizira in formalizira, zmanjšuje se kompleksnost sistema, ogroža njegova humanistična dimenzija in krepi pomen discipline.« (Oelkers, J., Tenorth, H.-E. (1987) Stvar šolske politike je, ali se bo ta trend nadaljeval in pripeljal do tega, da bo disciplinski koncept v šoli postopoma povsem nadomestil vzgojnega. Takšen trend ni šoli popolnoma nič potreben in tudi ni bil, očitno pa je nastal kot produkt tega, da se je urejanje šolskega prostora enostavno pomešalo z upravljanjem države in ima zato juridizacija današnje slovenske šole svoje korenine v prvi šolski reformi samostojne slovenske države, ki je pravno državo in človekove pravice razglasila za temelj šolske filozofije.

To sem obravnaval pred kratkim (Medveš 2018) in dokazoval, da se učinek dominiranja pravne logike v šolskem prostoru kaže kot nadomeščanje vzgoje z disciplino. Disciplina sama po sebi nima nujno slabšalnega pomena. V pozitivnem smislu razumem disciplineiranje kot uporabo avtoritete šole in učitelja pri zagotavljanju spoštovanja pravil in šolskega pravnega ter delovnega reda. A kako daleč juridizirati[5] šolstvo. Brez normativne antropološko-humanistične podlage je izgubljena vzgoja kot duhovno osmišljevanje. Disciplineiranje je po definiciji površinski pojav, zadovolji ga že ustrezno vedenje. Goji pa duhovno površnost. Kar sama se ob tem ponuja asociacija na tezo Hannah Arendt o banalnosti zla. Bolj ko je nekdo površinski, disciplineiran, prej se vda zlu in prej se pusti speljati površinski podobi vsakdanjosti ter miselnim stereotipom. Ob pohodu juridizacije šoli enostavno manjka idealizem kot vera v moč humanizma in ideologijo boljšega sveta.

Brez normativne antropološko-humanistične podlage je izgubljena vzgoja kot duhovno osmišljevanje. Disciplineiranje je po definiciji površinski pojav, zadovolji ga že ustrezno vedenje. Goji pa duhovno površnost.

Aktualni cilji šole prihodnosti

Sodobni čas postavlja vzgoji in izobraževanju tudi nekatere nove cilje, ki so bili klasični pedagogiki nedostopni. Trije takšni cilji se danes malodane ultimativno postavljajo pred šolo. Eden od njih izhaja iz psihologije učenja in terja premik od pretežno »reprodukcije« k »refleksiji«, od »transmisije« k »transformaciji« znanja. Drugi cilj izhaja iz sociologije, in sicer iz hibridnega značaja sodobnih kultur, ter zahteva vzgojo za »sobivanje v različnosti«. Tretji cilj pa ima svoje korenine tako v psihologiji - označuje ga premik od nebogljenega otroka/mladostnika k otroku/mladostniku kot bogatemu bitju - kot v sociologiji, ki šoli nalaga, da uveljavlja otroka/mladostnika kot bitje pravic.

Psihologija in sociologija postavljata šoli te nove cilje, ne da bi ponudili orodja in poti, ki vodijo do njih. Vemo torej »kaj«, ne pa »kako«. Ta »kaj« pa sam po sebi še ne omogoča prepoznati pedagoškega diskurza oziroma paradigme. Sicer pa dokler ni odgovora na vprašanje »kako«, dokler govorimo le o ciljih, zahtevah in pričakovanjih, se gibljemo zunaj pedagoškega, šele iskanje odgovorov na »kako« nas umesti v pedagogiko. Problem pa je, da je za te nove cilje popolnoma neuporabnih kar nekaj klasičnih pedagoških modrosti in uspešnih orodij pedagogike. To velja tudi za znane zakone pedagoškega ravnanja, v katere tradicija nikoli ni dvomila. To so zlasti »ponavljanje je mati modrosti«, >

5 Kako globoko je naša šolska politika zašla v juridizirano šolsko filozofijo, pokaže novi Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah (Ur. l. RS št. 30, str. 4559, z dne 24. 9. 2018), ko v prvem členu za pojmovne zveze »vzgojno delovanje šole« in »vzgojno ukrepanje« uporabi generično zvezo »šolski red«, s čimer nedvoumno izrazi, da »vzgojno« delovanje razume kot zagotavljanje šolskega reda - disciplineiranje. V pravilniku razen splošne fraze, da šola »ozavešča o splošno civilizacijskih vrednotah«, ni sledi o etični dimenziji odnosov. Med razlogi za dopustne ukrepe, ki jih šola lahko izreče, so le kršitve pravil, ni pa sledu, da bi to lahko bila tudi nečastna dejanja. Sklepamo lahko, da so v šoli nečastna dejanja legitimna ali - kot se je nekoč izrazila generalna državna tožilka Zdenka Cerar na vprašanje novinarja, »zakaj niso sodno preganjali določene goljufije« -, da je to res /bila/ svinjarija, ne pa kaznivo dejanje. Obstaja torej resna nevarnost, da se bo šola v prihodnje odzivala le na kršitve pravil, tolerirala pa nečastna dejanja. Krona vsega v pravilniku pa je opredelitev v 4. členu, ki določa, kaj mora zagotavljati srednja šola: »V času šolske obveznosti šola dijaku zagotavlja predvsem kakovosten pouk, sprotne in objektivne informacije ter strokovno pomoč in svetovanje v zvezi z izobraževanjem«. Je šola v konceptu šolske politike še kaj drugega kot »institucija disciplineiranja in izobraževanja«?

Prof. dr. Zdenko Medveš – uvodno vabljeno predavanje

»vzgojni vpliv in učinek je tem bolj močan, čim bolj je enoten in dosleden«, »meje in obvladovanje želja so pogoj svobodne izbire«, »moč vzgoje je v moči vzgojiteljeve avtoritete«, »učitelj je Učitelj«. Ta orodja so bolj podpirala cilje, kot je trdnost znanja in ne refleksija, bolj so podpirala enotnost mišljenja in trdnost prepričanj kot njihovo različnost in prilagodljivost, bolj spodbujala odgovornost do skupnosti in odpovedovanje želja kot izpostavljala pravice posameznika. Novim ciljem je treba primerno razviti nova sredstva, nov način pedagoškega razmišljanja, nove pedagoške paradigme.

Rešitve lahko iščemo med mnogimi možnostmi, ki izhajajo zadnja desetletja iz raziskovanj vloge komunikacije v šoli. Za predstavitev sem izbral raziskovanja, ki v Nemčiji kot trdnjavi klasične pedagogike izhajajo iz komunikacijske teorije Habermasa in sistemske teorije Luhmanna. Obe se zdita v različnih okoliščinah primerni za šolo. Z vidika prej opredeljenih štirih paradigem bi na prvi pogled lahko celo govorili, da se rojeva peta paradigma: komunikacijska pedagogika. To bi pomenilo, da bi komunikacija dobila status medija vzgoje. Vzgoja bi bila tako produkt, učinek komunikacije, češ da bi se v komunikaciji učiteljev »vzgojni namen« prelil v otrokovo zavest. Že vsakdanja izkušnja kaže, da je taka predpostavka daleč od realnosti. Natančen pogled na razumevanje komunikacije pri Habermasu in Luhmannu pokaže ravno nasprotno, da je sistem zavesti avtonomen in ni mehanično odvisen od komunikacije. Le komunikacijo je treba pravilno razumeti. Napačno bi namreč bilo, če bi komunikacijo razumeli kot vsako obliko sporazumevalnega odnosa. O komunikaciji lahko govorimo samo v primeru, ko je osebam v njej zagotovljena avtonomnost, pravica do izražanja osebnega prepričanja, do njegove obrambe in kritike izjav drugih. Komunikacija se po Luhmannu in Habermasu dogaja samo v simetričnih, enakopravnih medčloveških razmerjih, ki v šolskem prostoru niso pravilo, če pomislimo na tradicionalno razumevanje razmerja učenec - Učitelj. Obratno je, pravilo v šoli je asimetričen odnos: učenec se vzgaja in uči, Učitelj pa uči in vzgaja. Nobene oblike vodenih šolskih praks, ki so v realnem šolskem življenju pogoste, kot so razlaga, pripovedovanje, opisovanje, opominjanje, opozarjanje, nagovarjanje, prepričevanje, preprečevanje, kaznovanje, nagrajevanje, ne moremo umestiti v definicijo komunikacije po Luhmannu in Habermasu. Vse te prakse so po svojem značaju enosmerne in hierarhično podrejene ciljem. Komunikacija pa je interakcijsko razmerje, kar pomeni odprto in ne s cilji (nameni) zamejeno razmerje enakopravnih subjektov. To pomeni, da pedagoške paradigmatskosti ne moremo iskati v komunikaciji, temveč v tem, kar komunikacijo globlje opredeljuje. To pa je subjektnost otroka/mladostnika/odraslega, pripoznanje otroka/mladostnika/odraslega kot avtonomnega subjekta, pripoznanje svobode otroka/mladostnika/odraslega do izražanja in utemeljevanja svojih pogledov ter kritike pogledov drugih, ko se z njimi ne strinja. Komunikacija po Habermasu je interakcija. To izraža medsebojno usklajevanje pogledov in iskanje soglasja brez kakršne koli prisile in brez premoči kakršne koli avtoritete (Habermas 1995). Po Luhmannovi sistemski teoriji sta komunikacija in zavest dva neodvisna sistema, ki mehanično ne moreta vplivati drug na drugega. Komunikacija torej ne more neposredno vplivati na zavest drugega, ker je ta samoreferenčna, samoorganizirana, skratka samokreativna - avtopoetična (Luhmann 1988). Vsebina komunikacije, učiteljev namen, njegova pričakovanja in mišljenje se v komunikaciji ne morejo mehanično preliti v zavest otroka/mladostnika/odraslega. Ker je, kot pravi Luhmann, otrok medij vzgoje in ga ni mogoče spreminjati od zunaj (Luhmann 1991). To geslo o otroku kot mediju vzgoje pa nam je v opredeljevanju pedagoških paradigem znano. Pripada reformski pedagoški paradigmi.[6]

6 Več o tem v Medveš 2018.

Luhmannova sistemska teorija izključuje, da bi »elemente in strukture sistema [zavesti, op. Z. M.] usmerjali od zunaj in jih transportirali navznoter« (Luhmann, 1987, str. 69). Samoorganiziranost zavesti razume Luhmann kot aksiom. Preprosto povedano, ni »nürberških lijakov«, ni tehnologije, ki bi omogočala, da bi znanje, vrednote, prepričanja in kar koli drugega neposredno »zlili« drugemu v glavo. Od zunaj lahko obvladujemo le komunikacijo, le njo lahko učitelj spreminja. Zavest pa je organizirana tako, da lahko le sama osmisli in strukturira zunanje vplive. V pedagogiki to ni nekaj posebno novega. Ne šele reformisti, že Herbart je jasno izrazil bistvo avtopoetičnosti, čeprav je vzgojo gradil na trdnosti učiteljevega zgleda: »Bilo bi nesmiselno, če bi učitelj želel ustvariti lastno moč drugega bitja in jo vpeljati v dušo drugega.« (Herbart, 1997, str. 49) Avtopoetičnost ničesar ne pove o tem, kakšno naj bi bilo »pravo« učenje ali poučevanje, sploh pa ne govori o tem, kakšna naj bi bila pri tem vloga učitelja in učenca. Popolnoma se izmakne tudi tezam, ki jih je razvijala psihologija učenja, da je samostojno aktivno učenje bolj uspešno in kakovostno. Pri Luhmannu gre le za ugotovitev preprostega dejstva, da mišljenje in spoznanje vedno nastajata avtopoetično: vse, kar posameznik zna, se mora naučiti sam, in vsak se nauči na svoj način, saj sprejema zunanje informacije prek lastnega filtra. Tega ni mogoče odstraniti z nobenim nadzorom ali nasiljem. Lahko pa komunikacija vznemiri zavest, da se nadgradi z novo strukturo (Luhmann 1991), z novo osmislitvijo in doživljanjem znanja, a tega ni več mogoče nadzorovati niti ne usmerjati. Procesa učenja »ni mogoče pravilno razumeti kot prevzemanje naukov in informacij iz okolja« (Luhmann 1995, str. 76), enostavno »koncepta posnemanja in vzgoje ne gresta skupaj« (prav tam).

Prihodnost bi torej pripadla reformski pedagogiki in to bo osrednji predmet naše razprave v zaključnem razmišljanju o šolski svetovalni službi. Najprej pa se bomo posvetili še vprašanju, ali pedagogika s prevzemom načela avtopoetičnosti zavesti lahko preraste sporne cilje reformske pedagogike, da naj »vzgoja izhaja iz otroka«, ter ali se lahko izogne šibkim točkam pedagogike, usmerjene na otroka: permisivnosti v smislu popustljivosti in prepuščanja izbire.

Že na prvi pogled je očitno, da vsakodnevna uporaba sistemske teorije v pedagoškem delu predpostavlja specifične pedagoške kompetence in organizacijske pogoje. Od učitelja zahteva, da nenehno razmišlja, kako učenci/dijaki/odrasli v izobraževanju osmišljujejo in strukturirajo znanje. Ne tako, da mu reproducirajo učno snov, kar je znana klasična metoda za preverjanje, ali učenci spremljajo pouk, temveč s kritično refleksijo in samorefleksijo doživljanja ter razumevanja učne snovi. To terja nenehno prilagajanje učitelja konkretnim okoliščinam in visoko stopnjo kreativnosti, »odprtost« za refleksiven razmislek o izvedenih učnih praksah in pripravljenost za iskanje novih izkušenj.

Komunikacijsko delovanje

O pojmovanju

Danes ni dvoma, človekovo življenje je prežeto s komunikacijo. V zdaj že legendarni polemični debati o teoriji komunikacije med Habermasom in Luhmannom, ki sta jo sklenila s skupno knjigo,[7] je polno polemičnih tonov, a vendar tudi popolno soglasje obeh avtorjev o tem, da je komunikacija srž celotnega človekovega družbenega in zasebnega življenja. Brez komunikacije ni medsebojnih razmerij, ni družbenosti in ne zasebnega življenja. Gre pa še za več; soglašata tudi v tem, da je komunikacija edino tisto, kar ima človek v oblasti za spreminjanje zunanjega sveta. Človeška zavest ne more neposredno vplivati na zunanji svet, nič ni neposredno dosegljivo njenim prizadevanjem in brez komunikacije človek ne more doseči nobene spremembe. To velja tudi za delo in življenje v šoli.

> Zadnja desetletja iz raziskovanj vloge komunikacije v šoli izhajajo rešitve iz komunikacijske teorije Habermasa in sistemske teorije Luhmanna.

Tudi v tem soglašata, da je jezik temeljni gradbeni element komunikacije. Naj bo jezikovna komunikacija še tako enostranska, je vendarle sporočilna vrednost jezika jasnejša, natančnejša in bolj nedvoumna kot katera koli druga oblika komunikacije.

Iz besedil obeh avtorjev (Habermas in Luhmann 1990; Habermas 1981; Luhmann 1991) bom povzel nekatere značilnosti komunikacije, ki so pomembne za uporabo v šoli. Ponovimo najprej, da je tudi za razumevanje pomena komunikacije v šoli nevarno, če bi jo trivialno poenostavili, češ da je komunikacija že sama po sebi vsak medčloveški ali družbeni odnos in da v šoli pač nenehno komuniciramo. Kaj pa počnemo drugega? V sistemski in interakcijski teoriji je komunikacija samo interaktiven medčloveški odnos, ki je - če se izrazimo še bolj elementarno - mogoča le v simetričnem odnosu medsebojnega pripoznanja enako- >

7 Die Habermas-Luhmann-Kontroverse: Habermas, J./Luhmann, N. (1990). Theorie der Geselschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt am Main: SuhrkampVerlag.

pravnih subjektov. V razmerjih, ko so vloge v komunikaciji porazdeljene asimetrično, kar je običajno za razmerja v institucijah, še zlasti pa v šoli, se komunikacija težko uveljavlja kot prevladujoči ali globalni odnos.

Poseben napor je potreben za to, da najdemo mesto komunikacije v »okolju« asimetričnih medčloveških odnosov. To bo postalo jasno že na podlagi Habermasovega razlikovanja treh modelov delovanja (Habermas, 1981). Ti modeli so teleološki, normativni in komunikacijski. Prvi model delovanja je značilen za socialne situacije, ki so usmerjene k doseganju določenih skupnih ciljev, in zato terja podreditev ciljem vseh udeleženih. Pomemben znak tega modela so dosežki, uspehi. Šola je tipičen primer teleološkega delovanja, posebno pa pouk. Vse, učence in učitelje, povezujejo isti cilj, iste vsebine, enaki standardi, ki jih določa zunanji in notranji kurikularni red. Pri tem ni pomembno, da so lahko poti do ciljev individualizirane in različne.

Če sta teleološko in normativno delovanje značilna odnosa v institucijah, je komunikacijsko delovanje po Habermasu značilno za »svet življenja«, to je za vsakdanje življenje. Bistveno je, da v tem modelu poteka komunikacija svobodno, brez odnosov moči, gospostva in oblastništva.

Drugi model je normativno delovanje. Ta predpostavlja jasno opredeljene pravila in norme, ki veljajo za vse udeležence. Normativni model v šoli predstavljajo šolskimi in drugi predpisi (tudi kurikularni) ter notranja pravila in red šole. Normativno delovanje v načelu dopušča več prostora za svobodo in avtonomijo šole/učencev /učiteljev kot teleološko delovanje, saj se nanaša tudi na interna pravila, in dvom vanje ter njihovo spreminjanje je vselej legitimno. Za izražanje dvoma v interno dogovorjena pravila, za presojo argumentov o (ne) ustreznosti pravil ter za doseganje konsenza o morebitni spremembi pravil pa je po Habermasu že primeren tretji model delovanja, to je komunikacijski model.

Komunikacijski model delovanja je vsebinsko ustreznejši pojem kot komunikacija. Pojem komunikacijsko delovanje oziroma praksa nakazuje, da komunikacija ni preprosto jezikovno sporazumevanje, ni zgolj dialog, temveč delovanje, akcija, ki temelji na komunikaciji. Če sta teleološko in normativno delovanje značilna odnosa v institucijah, je komunikacijsko delovanje po Habermasu značilno za »svet življenja«, to je za vsakdanje življenje. Bistveno je, da v tem modelu poteka komunikacija svobodno, brez odnosov moči, gospostva in oblastništva. Gre za delovanje znotraj civilne družbe, zato srečamo za to obliko komunikacije tudi ime deliberativna komunikacija. Gre za komunikacijo, ki naj omogoča iskanje in razvijanje novih načinov reševanja problemov v družbi in vzpostavljanja družbenih konsenzov na podlagi interakcije enakopravnih udeležencev. Komunikacija je uspešna, če so zagotovljena merila veljavnosti, med katerimi Habermas navaja etične vrednote, ki se nanašajo na govorno komunikacijo, kot so resničnost izjav, iskrenost, neizogibanje teme in sprevračanja namena pogovora, spoštovanje izraženih argumentov, priznavanje osebe kot subjekta logične argumentacije. To so komunikativne kompetence. V komunikaciji se spoštovanje drugega izraža s spoštovanjem njegovega govora, njegovih zmožnosti argumentacije, in ne z apriornim spoštovanjem osebe. Etične vrednote v komunikaciji imajo torej diskurzivni karakter, kar pomeni, da nastajajo v sami komunikaciji.

Medtem ko ima komunikativna kompetenca za Habermasa predvsem jezikovni značaj, so pedagoške razprave pod vplivom Luhmannove sistemske teorije razvile tezo, da komunikativne kompetence niso samo »jezikovni akt«. Zamisliti si je mogoče situacije, za razumevanje katerih ni potrebno jezikovno formuliranje, ker zaznava situacije že sama po sebi izraža njen pomen. Posebej v čustveno intenzivnih primerih (ljubezen, žalost, sovraštvo, groza) jezik enostavno ne zadošča kot izraz doživljanja. Bistvo komunikacije pri Luhmannu lahko preprosto predstavimo že, če avtopoetičnost sprejmemo kot dejstvo, kot aksiom, da vsaka zavest deluje samoorganizirano. To pomeni, da je o komunikaciji kot odnosu mogoče govoriti samo v primeru, ko udeleženci med seboj brezpogojno sprejemajo kot relevantna tako ali drugače izražena doživetja. Gre torej za sprejemanje »izražanja« drugega v pogojih absolutne simetrije.

Pogoji verodostojne komunikacije pri Habermasu in Luhmannu

Po mnogih opozorilih, ki smo jih doslej navedli proti poenostavljenemu razumevanju, da bi komunikacijo lahko razumeli kot vsak odnos sporazumevanja, bom zelo kratko predstavil, kateri ključni pogoji morajo biti izpolnjeni, da sploh lahko govorimo o komunikaciji. Če se najprej izrazim negativno: komunikacija ne more biti enostranska, vselej je interaktivna. Komunikacija lahko temelji le na neodtujljivi in nedeljivi zmožnosti posameznikov za samoopredeljevanje, samoodločanje, samodeterminacijo ter je izraz sposobnosti refleksije in samorefleksije. Le taka ohranja možnost individualne svobode. Poudarimo, komunikacija je interaktivna in izhaja iz pripoznanja suverenosti izjave vsakega udeleženca.

Pogoji verodostojnosti komunikacije se pri Hamermasu in Luhmannu v nekaterih točkah razlikujejo, zato jih bom predstavil kar vzporedno v obliki tabele (glej Tabelo 1). Dodal pa bom še kratek namig o pomenu, slabosti, nevarnosti in izzivih, ki jih modela komunikacije predstavljata za pedagogiko in šolo.

Komunikacijska didaktika in psihologija učenja

Čeprav smo v šoli zaradi meja, ki izhajajo iz načela komunikacije kot simetričnega odnosa, omejili možnost komunikacijskega delovanja predvsem na področje zunaj pouka, konkretno zlasti na obravnavo internih šolskih pravil in šolskega reda, na obučne dejavnosti in na delo skupnosti učencev/dijakov, pri čemer pa je treba še veliko storiti za uveljavitev njene simetrije, ne smemo spregledati pomena komunikacijskega delovanja za pouk in organizirano učenje. Ne nazadnje nas v to navajata komunikacijska didaktika in psihologija učenja, ki vsaka na svoj način nakažeta, da je lahko komunikacijsko delovanje primerno tudi znotraj teleološkega, to je smotrnega in ciljno usmerjenega modela delovanja, kar pouk zagotovo je.

Omenili smo že, da je konstruktivizem v psihologiji učenja med didaktiki rodil utemeljene dvome s tem, da na obrobje postavlja učiteljevo aktivno vlogo in pomen neposrednih pedagoških intervencij sploh.[8] Te zgodbe o uspešnosti aktivnem in samostojnem učenju,[9] ki jih je do skrajnosti izpeljal Ranciére v Nevednem učitelju, so zunaj konteksta didaktičnega diskurza, saj se naslanjajo na spontanost in intuicijo intelektualnega samozaposlovanja (učenca). Bistveno drugače to aplicira komunikacijska didaktika, ki sta jo navdahnila Habermasova teorija komunikacijskega delovanja in Luhmannova sistemska teorija. Redundančnost je namreč povsem nasprotna. V komunikacijskem delovanju se učiteljeva vloga in pomen pedagoške intervencije krepita in postajata zelo kompleksna in zahtevna. To nam pokažejo številni avtorji, ustvarjalci komunikacijske didaktike: Felix von Cube, Herbert Gudjons, Werner Jank, Hilbert Meyer, Kersten Reich, R. Winkel. Najprej je treba spet odstraniti morebitno poenostavljeno predstavo, da bi komunikacijsko didaktiko lahko razumeli kot uporabo in prevladovanje učne metode pogovora ter večjo aktivnost učencev pri pouku. Če bi bilo tako, res ne bi odkrivali z njo nič novega, saj se je tudi klasična didaktika zavedala, da učenec zgolj s ponavljanjem tega, kar mu polaga učitelj na usta, učne snovi ne obvlada in ne razume. Benner pravi, da je že za Herbarta pouk »povabilo učenca k samostojnosti« (Benner 1986, str. 117).

V nadaljevanju bomo pokazali, kako bi lahko aplicirali na didaktiko Habermasov model komunikacijskega delovanja in Luhmannov pogled na komunikacijo. Zanimala nas bo zlasti, kako doseči dva cilja komunikacijske didaktike: a) kako udejanjati interakcijski dogovor učencev in učitelja pri izvedbi pouka ter b) kako zagotoviti razvijanje kritične refleksije v mišljenju učencev. Prvi cilj je interakcijski dogovor med učiteljem/vzgojiteljem in otroki/učenci/dijaki/odraslimi, ki se izobražujejo. Najbolj preprosto si bomo udejanjanje interakcijskega soglasja pojasnili s tremi koraki, ki izhajajo iz logike hermenevtičnega kroga, priljubljene Habermasove metode. V prvem koraku učitelj izdela svoj načrt izvedbe pouka o določeni temi, ki sledi iz učnega načrta, v drugem ugotovi, kaj si o tem mislijo učenci in kaj predlagajo, v tretjem koraku pa skupaj iščejo horizont, to pomeni usklajen dogovor o izvedbi pouka. Preprosto torej, v komunikaciji naj bi učitelj in učenci/dijaki/odrasli, ki se izobražujejo, ob posamezni učni temi uskladili konkreten scenarij poteka pouka in učenja, metode in oblike, ter se dogovorili o določenih vlogah pri tem. V pripravi na dogovor lahko učitelj vnaprej napove glavna vprašanja in dileme v učni temi, napoti na predhodno iskanje informacij in izbor uporabe učnih gradiv ter drugih virov. V ozadju je utemeljeno prepričanje, ki je tudi empirično potrjeno (Strangl 2015), da takšen dogovor krepi klasične didaktične vrednote, ki jih je v enosmernem učiteljevem vodenju težko zagotoviti. Ustvarjajo se namreč ugodni pogoji za uspešno sodelovanje, pomemben je dvig osebne motivacije, predvsem pa postanejo pomenljive dogovorjene različne vloge udeležencev, ki sooblikujejo posamezne učne situacije, večja je preglednost o ciljih in namenih ter lažje navezovanje na predznanje. Strangl izpostavlja, da tudi staršev ne bi smeli gledati kot tujce, saj so številni, ki jih ni mogoče zavračati, češ da so »laiki« (prav tam). Učitelj lahko s kritično analizo načrtuje te korake, katerih cilj je, kot pravi Strangl, kolektivno poučevanje. Kritična analiza učitelju omogoča, da v različnih okoliščinah v komunikaciji z različni- >

V komunikacijskem delovanju se učiteljeva vloga in pomen pedagoške intervencije krepita in postajata zelo kompleksna in zahtevna.

8 Več o tem v slovenskih polemikah o konstruktivističnem učenju (glej Strmčnik , F. (2000). Aktualiziranje in izpopolnjevanje zgodovinske teorije o izobraževanju (2. del). Sodobna pedagogika 2000, 3, str. 98-116.

9 Plake (2010) na primer svoje geslo o pomenu aktivnega učenja izrazi takole: »Če naj učitelj ravna v skladu z modelom transformativnega pouka, potem se mu v najboljšem primeru to posreči, če 'razreda' ne poučuje, temveč učencem le pomaga, da izboljšajo svoje metode in organizacijo učenja.«

Tabela 1. Pogoji verodostojnosti komunikacije po Habermasu in Luhmannu (prirejeno po Habermas 1981 in Habermas, Luhman 1990)

Habermas	Luhmann
Razumnost argumenta (pomembna je tudi izmenjava čustev, motivov, hotenja, vendar z razumsko analizo in utemeljitvijo	Neodtujljiva pravica do izpovedovanja doživetja
Enakopravnost udeležencev, enake pravice do govora in glasovanja, enake možnosti pojasnjevanja in utemeljevanja, izražanja trditev, namer, pojasnil, doživetij, predlogov, priporočil	Enakopravnost udeležencev, da kakor koli izrazijo alternative svojih pogledov in izbir, enake možnosti pojasnjevanja in utemeljevanja namer, pojasnil, doživetij, predlogov, priporočil
Spoštovanje soglasij, dogovorov, odgovornost skupnosti	Osebna odgovornost za sprejete odločitve in izbire
Udeleženci so vnaprej dogovorjeni, da spoštujejo s konsenzom sprejeto odločitev.	Vsak udeleženec je odgovoren za svojo izbiro.
Sodelovanje z medsebojnim spoštovanjem – etika dialoga	Pomembno je, da komunikacija teče; ko pride do zastoja, iskati možnost ponovne vzpostavitve.
Idealna komunikacija je deliberativna komunikacija v civilni družbi, potekati mora brez znakov avtoritarnosti in formalne moči, tudi obstoječi pravni red in pravila določene skupnosti (institucije/šole) ne morejo biti ovira za izražanje dvoma in iskanje novih rešitev.	Proces oblikovanja alternativ je proces znotraj avtopoetične zavesti in potekati mora brez prisile nadzora ali neposrednega vplivanja, tudi z možnostjo izražanja dvoma o vseh vprašanjih.
Dovoljena je samo ena sama prisila oziroma avtoriteta, to je »nenasilna prisila« razumnejšega argumenta.	Udeleženci se odrečejo vrednotni presoji, podpori, kritiki izjav, ker ni enotno veljavnega vrednotnega merila, pomembna je le identifikacija različnosti.
Komunikacija temelji na razumski izmenjavi argumentov; vsi predlogi, izrazi podpore in kritike morajo biti racionalno utemeljeni.	Udeleženci niso dolžni utemeljiti svojih izjav, merilo ni racionalnost, temveč diferencirana percepcija okolja; smisel komunikacije ni soglasje, čim bolj je različno, tem bolje je (geslo konstruktivizma).
Smisel komunikacije je konsenz; vsaka odločitev mora biti sprejeta soglasno, tako nastajajo socialna pravila in demokratična politična kultura.	Socialna pravila nastajajo kot splet naključij; vsako soglasje je zgolj naključno, je plod dvojne kontingentnosti, naključne soodvisnosti subjektov; pripoznanje različnosti je priprava na življenje v hibridni družbi: sožitje v različnosti.
KAJ PRIDOBIJO PEDAGOGIKA, ŠOLA, UČITELJ?	
– Refleksija, samorefleksija, samoopazovanje – Zavest o moči in nujnosti jezikovne komunikacije – Kritičnost in samokritičnost	
– Razvoj kulture sklepanja kompromisov – Omajanje samozadostnosti posameznika – Uveljavljanje v duhu skupnosti – Priprava na družbeno participacijo – V šoli omogoča ohranjati »svet življenja«, kar preprečuje padec v birokratizacijo.	– Razvijanje zmožnosti zamišljanja pretehtanih odločitev – Osebna avtonomija – Razvoj etike osebne odgovornosti za sprejete odločitve in izbire – Sprejemanje različnosti – Kritičen odnos do ideološke kontaminacije družbenih in osebnih odnosov

KAKŠNE SO SLABOSTI ALI NEVARNOSTI?	
– Izmikanje kompromisni rešitvi in soglasju – Racionalizacija, podcenjevanje čustev, hotenja in doživljanja – Premoč intelektualno sposobnejših	– Anarhičnost – Individualizem – Narcisizem
PRIMERNE OBLIKE PEDAGOŠKIH PRAKS	
– Vrstniška mediacija – Tematski pogovori – Delo razredne skupnosti – Odločanje z glasovanjem	– Mediacija – Identifikacija stališč, pogledov in prepričanj – Formulacija alternativnih izbir – Reševanje problemov, ko ni soglasja
Vloga učitelja	
– Pomagati učencem, da izboljšajo metode refleksije in samoreflkeksije – Razvijati metode oblikovanja kompromisov in konsenza	– Pomagati učencem, da izboljšajo metode refleksije in samorefleksije – Razvijati sposobnost postavljanja alternativ oziroma možnosti izbire in osebnega odločanja
UPORABA	
Habermasov model je znan kot način pobotanja s pomočjo vrstniške mediacije, najbolj pa kot oblika demokratičnega odločanja z glasovanjem. Habermasova komunikacija je deliberativna komunikacija, kar pomeni komunikacija, značilna za »svet življenja« ne institucij; potekati mora brez sklicevanja na avtoritete, nosilce ali zastopnike institucionalne moči; učitelji/strokovni sodelavci se vključujejo po načelih partnerstva, dosledno morajo uveljavljati etična pravila enakih možnosti izražanja, poslušanja, kritike, argumentiranja, predlaganja in glasovanja.	Luhmannov model komunikacije omogoča regulirati mehanizme realnega socialnega sistema v odnosih, ko soglasje ni mogoče in ostajata šola/učitelj ter učenec/dijak/starši/odrasli v izobraževanju vsak na svojem bregu. V naših šolah uporabljamo nekatere rešitve za urejanje medsebojnih razmerij, ki so inspirirane z Luhmannovim modelom: zamenjava skupin, prešolanje, pogodbe o izobraževanju.

mi udeleženci sprejmejo odločitve o načinu sodelovanja posameznikov. Pomembni so tudi vnaprejšnji dogovori o načinih ugotavljanja in vrednotenja učnih dosežkov, o merilih ocenjevanja in merilih pričakovane kakovosti izdelkov. Če sledimo Habermasovi ideji, se dogovor sklene s konsenzom in ta predpostavlja obveznost za vse. V takšnem komunikacijskem modelu postaja poučevanje in učenje stvar razreda kot skupnosti, v kateri mora biti vedno priložnost za udeležbo posameznega učenca (Winkel 2015, str. 103). Winkel na podlagi empiričnih študij ugotavlja, da je model komunikacijskega delovanja spremenil delovno ozračje in disciplino v razredu, učencem je delo prijetno, bolj so motivirani, vzpostavlja se zavest, da so v pouku pomembni.

Model komunikacijskega delovanja je spremenil delovno ozračje in disciplino v razredu, učencem je delo prijetno, bolj so motivirani, vzpostavlja se zavest, da so v pouku pomembni.

Drugi cilj izhaja iz dejstva, da komunikacijska didaktika ne bi bila komunikacijska, če bi se pouk iztekel s formalno obravnavo učne snovi in se v njem ne bi dotaknili življenjskih in osebnih težav učencev, ki sledijo iz teme. Pouk mora omogočiti in spodbujati izražanje osebnega razmišljanja in preverjati kritično presojo znanstvenih ter praktičnih argumentov. V pouku se analizirajo družbene dimenzije in posledice znanstvenih odkritij, vpliv razvoja znanja na človeštvo, posameznika, družbo in naravo, posledice v preteklosti in kaj pričakovati v prihodnosti. Posebno je to občutljivo na področju družbenih ved in ob obravnavi vprašanj, ob katerih je javno mnenje razdeljeno. Obravnava ne bi smela ustvarjati konfliktnih stanj glede prepričanj ne pri učiteljih, ne pri učencih, >

ne pri starših.[10] Za reševanje tega sklopa didaktičnih obravnav je Luhmannov model komunikacije primernejši od Habermasovega. Habermasovo načelo ustavne lojalnosti bi od učitelja terjal, da učitelj skupaj z učenci/dijaki gradi prepričanja o aktualnih družbenih procesih, ki so neustavni, vendar nekateri avtorji (Biermann 1980) opozarjajo, da bi težnja po iskanju soglasja tudi v tem primeru lahko ustvarjala konfliktna stanja. Luhmannu pa je cilj, da identificiramo različnost pogledov in omogočimo vsakemu učencu, da lahko nemoteno in celostno izrazi svoj pogled ter se lahko kritično ali s potrditvijo odzove na poglede drugih. Vloga učitelja pri tem je, da vztraja pri komunikaciji, ki temelji na medsebojnem spoštovanju izjavljanja drugih. Sam bi temu vendarle dodal tudi vrednotno dimenzijo, ki sem jo nastavil v vzgoji kot komunikaciji z vrednotami (Medveš 2018): učitelj naj komunikacijo o teh dilemah ohranja v vrednotnem ravnotežju vseh treh etičnih korpusov, to je pravičnosti, solidarnosti in pristnosti medosebnih odnosov. Predvsem pa naj spodbuja »čiščenje« lažnih novic in spodbuja analizo ideoloških ozadij v interpretiranju dejstev. Seveda ne z osebno presojo in nagovarjanjem, kaj je lažna novica, kaj ni, kako je z ideološko interpretacijo, temveč s tem, da učence navaja na samopreverjanje in interpretacijo dejstev ter razvija za to primerne metode. Iskrenost in verodostojnost terjata od učitelja, da izrazi tudi osebno prepričanje, predvsem ko je izzvan, a vedno s poudarkom, da gre za njegov osebni pogled. Težave nastanejo ob interpretacijah dejstev, ki so tudi v javnosti pogosto ideologizirane. Pri tem se mora učitelj izogibati domnevnim interpretacijam dejstev na podlagi lastnih ideoloških prepričanj.

Sklenimo razmislek o komunikacijski didaktiki z občedidaktično podobo iz Luhmannovega modela komunikacije. S klasičnimi didaktičnimi kategorijami bi Luhmannov model kratko poimenovali popolna individualizacija pouka. To pa je ideal klasične didaktike. A v ozadju je v tem modelu nekaj še bolj bistvenega: gre za individualizacijo vzgoje. Na tem so gradili svoje teorije vzgoje tudi Herbart, Rousseau in še marsikdo. Res da predvsem na primerih domačega učitelja, saj si je bilo ob nastajanju javnega šolstva težko zamišljati individualizacijo pouka v njem. Še danes je v obstoječih razmerah množičnega izobraževanja individualizacija poučevanja mogoča le v omejenih razmerjih, saj za to ni pogojev (Strmčnik 1975). A če si dovolimo vsaj kratko spomniti na prihodnost: razvoj digitalne tehnologije in robotizacije že omogoča slutiti spremembe v procesih učenja, in kar neverjetno bi bilo, da razvijanje stroja, ki se je sposoben učiti, ne bi povzročilo nobenih posledic na področju izobraževanja. Neslutene so lahko posledice, če bi bilo mogoče programirati stroj, ki se lahko uči prepoznati drugega. Takrat bi digitalizacija tako temeljito spremenila strukturiranje procesov učenja in poučevanja, tako si ne bi več upal ponoviti stavka: »Le človek lahko vzgaja človeka.«

S klasičnimi didaktičnimi kategorijami bi Luhmannov model kratko poimenovali popolna individualizacija pouka. To pa je ideal klasične didaktike. A v ozadju je v tem modelu nekaj še bolj bistvenega: gre za individualizacijo vzgoje.

S tem poudarkom individualnosti pri Luhmannu nikakor ni mišljen povratek k pomenom robinzonskega človeka, liberalističnega individualista ali samozadostnega egoista. Individualna zavest namreč »živi« po Luhmannu samo v komunikaciji in v njej se najbolj omaja samozadosnost. Krepi pa samozavest, in za šolo je še kako pomembno, da je v komunikaciji mogoče izreči resnice, ki - ko so izrečene enostransko in s pridihom avtoritete - vzbudijo hude medosebne ali socialne konflikte.

Nedvomno je v konceptu komunikacijske didaktike mnogo tehnoloških vrzeli, saj okviri, v katerih je komunikacijsko pedagoško delovanje uspešno, še niso tako jasno dodelani kot v tradicionalni pedagogiki in didaktiki. V naši šoli so pomembne ovire za udejanjanje komunikacijskega delovanja zunanja kurikularna filozofija, zaverovanost v standardizacijo znanja, ciljna naravnanost, zunanje preverjanje znanja, točkovni sistemi ocenjevanja. Vse to narekuje določeno standardizacijo v izvedbi pouka. Komunikacijske didaktike ni mogoče zasnovati za posamezno učno uro, projekt je uspešen v daljšem obdobju, ko vsi udeleženi sprejmejo izzive te didaktike kot vsakdanje delovno okolje (Winkel 2015). V nasprotju s psihologijo učenja komunikacijska didaktika nedvomno krepi vlogo

Komunikacijske didaktike ni mogoče zasnovati za posamezno učno uro, projekt je uspešen v daljšem obdobju, ko vsi udeleženi sprejmejo izzive te didaktike kot vsakdanje delovno okolje.

10 Več o tem Medveš 2018.

učitelja in načrtnih pedagoških intervencij, te postajajo vse bolj kompleksne. In če pritegnemo Luhmannu, mora biti učitelj zelo prožen in hkrati tudi zadržan in občutljiv na individualne vloge ter doživetja učencev, saj učnih procesov ne more neposredno nadzorovati. Ne le zaradi samoreferenčnega značaja zavesti, temveč tudi zaradi visoke stopnje avtonomnosti učencev, ki je vgrajena v ta didaktični pristop (Luhmann 1991). Če sledimo kritični oceni komunikacijske didaktike, pa je pomembno, da tega učnega modela na posamezni šoli ne goji samo en učitelj, saj učenci/dijaki, ki so sicer vajeni avtoritarnega vodenja pouka, občutijo učiteljev komunikacijski pristop kot njegovo šibkost, kar lahko vodi v slabo disciplino ali pa izogibanje in zavračanje nalog (Biermann 1980, str 35).

Šolsko svetovalno delo v komunikativni paradigmi reformske pedagogike

Razvoj šolskega svetovalnega dela v Sloveniji lahko na svojstven način osvetlimo, če ga umestimo v tok sprememb pedagoških paradigem v zadnjih sedemdesetih letih. To je doba, ko v našem prostoru dominirata socialno kritična ter reformska paradigma. Slednji se kažejo najbolj svetle perspektive.[11] Delno pa se še ohranja tudi duhoslovna pedagoška paradigma. Začetek šolskega svetovanja v 60-ih letih prejšnjega stoletja je Pediček označil kot prodor »antropološko zasnovane pedagoške misli« v slovenski šolski prostor, kot »znanstveno utemeljeno socializiranje in humaniziranje (šole, op. Z. M.)« (Pediček 1992, str. 362-369). Tako praksa osebnega svetovanja kot tudi zasnova začetnih projektnih empiričnih raziskav o delovanju šolskih svetovalnih timov sta izhajali iz »humanistične teleološkosti« in nista bili načrtovani kot kratkoročen svetovalni proces, saj se praksa »ni ukvarjala samo s sedanjostjo učenca, ampak tudi z njegovo prihodnostjo /…/ kot pomoč pri personaliziranju in celostnem razvijanju učencev« (Pediček 1967). »Vsi njeni delni in parcialni cilji /…/ morajo biti podrejeni temeljni humanizacijski in antropologizacijski pragmatiki«, pravi Pediček (1992, str. 369). To nam dovolj jasno izrazi, kako je Pediček svojo zamisel šolskega svetovanja snoval v duhu duhoslovne oziroma kulturne pedagoške paradigme in humanistične psihologije. Najbolj imanentna raven šolskega svetovanja v tej paradigmi je posvečena otrokovemu razvoju, njegovi socializaciji in oblikovanju ter pomeni pomoč »šoli, njenim ljudem, pa tudi učencem in njihovim staršem pri vzgoji in izobraževanju« (prav tam).

Razvoj šolskega svetovalnega dela v Sloveniji lahko na svojstven način osvetlimo, če ga umestimo v tok sprememb pedagoških paradigem v zadnjih sedemdesetih letih. To je doba, ko v našem prostoru dominirata socialno kritična ter reformska paradigma.

Zasnovana je bila kot služba, ki bi po humanistični in antropološko usmerjeni naravi svojega dela morala presegati organizacijske potrebe šole, služiti njeni humanizaciji, vendar se je namesto tega, kot pravi Pediček, začela po letu 1971 »sholarzirati«. Kot pravi, to ni bila več njegova pedagogika, saj »se moja pedagogika nikoli ni začenjala pri 'tabli in kredi' oziroma pri šolskih kaznih ali 'kaštingah' in tudi ne pri učiteljih /…/, temveč vselej pri otroku, mladem in odraslem človeku, hitečem uresničevanju svoje duševno-duhovne, humano-vrednotenjske narave naproti. To je: svojemu učlovečevanju.« (Pediček 2006, str. 77) Tu ne bomo analizirali razlogov, ki so sprožili obrat, na katerega misli. Razloge zanj je povezoval z ideološko intervencijo, ki jo je tedanja politika sprožila po drugem posvetu slovenskih pedagogov na Bledu leta 1971 z namenom, da, kot pravi, proces »humanizacije šole ponovno naravna na politično socializacijo«. Učinek te intervencije naj bi bil ugašanje teoretičnega razvoja šolskega svetovanja (Pediček 1992, str. 362-363). »Tolerirano« naj bi bilo le empirično raziskovalno delo na šolah, »ki pa ni imelo več vpliva na razvojno teoretizacijo« službe (prav tam). V sklop »toleriranega« empiričnega delovanja Pediček razvrsti tudi akcijo šolskih novincev, ki je bila ena od osrednjih aktivnost šolske svetovalne službe vse do sredine devetdesetih let. Očitno je, da v Pedičkovem pedagoškem mišljenju takšen razvoj dela šolskega svetovanja ni imel legitimnosti, saj se je v tem času »r[R]azvoj ŠSD s tem ustavil. In v položaju 'mirovanja' je še danes.« (Prav tam).

Če na akcijo šolskih novincev pogledamo s paradigmatskega zornega kota, pa ugotovimo, da akcija šolskih novincev vendarle ni bila brez teoretske podlage, le da je ta izhajala iz druge pedagoške paradigme. To nam lepo pojasni Jurman, ki je bil neposredni Pedičkov sodelavec pri snovanju empiričnega projekta Šolski novinci v začetku sedemdesetih let prejšnjega stoletja. Jurman gotovo ne bi soglašal s tem, da akcija šolski novinci ni omogočala teoretičnega razvoja službe, še manj pa s tem, da je bila produkt idejno-ideološkega udara proti antropološki usmerjenosti delovanja služ- >

11 Več o razumevanju in vrsti pedagoških paradigem ter njihovi zgodovinski pojavnosti v Medveš 2015 in 2018.

be. Nasprotno, Jurman pokaže, da je akcija imela jasno teoretsko orientacijo; izrazi jo z nekaterimi glavnimi cilji: »ohranjati enotnost osnovne šole, zmanjševati socialno diferenciacijo, omogočiti čim večjemu številu otrok, da končajo osnovno šolo /…/ (razviti, op. Z. M.) dinamično orientacijo, selekcijo in klasifikacijo« (Jurman 1975, str. 176). Le površen pogled na te cilje bi lahko vodil do sklepa, da je bila akcija politizirana. Natančno branje Jurmanovega besedila pa kaže, kako daleč bi bilo to od resnice. V resnici je teoretska zasnova akcije izhajala iz drugačne pedagoške paradigme, kot jo je v razvoju šolske svetovalne službe postavljal Pedičkov načrt že desetletje pred tem. Duhoslovno pedagoško paradigmo je nadomestila socialno kritična, kar je pomenilo spremembe v ciljih in načinu delovanju službe. Namesto antropologizacije in humanizacije so za šolsko svetovalno službo postavljeni cilji, ki izhajajo iz načel socialne pravičnosti. Z vidika ciljev vzgajanja bi akciji šolskih novincev lahko upravičeno očitali teoretsko praznino. Cilji akcije so zelo operativni: ugotavljanje šolske zrelosti ter »oblikovanje optimalnih organizacijskih oblik dela« (prav tam), kar lahko prepoznamo kot zamisel o »normalizaciji razredov«. A vendar, optimizacija organizacijskih oblik naj zagotovi ustrezno okolje za socializacijo učencev. To pa je povsem v skladu s socialno kritično pedagogiko. Konceptualizacija šolskega svetovalnega dela postavlja v ospredje skupnost (razred, oddelek, šolo), hkrati pa ponudi učiteljem (psihološke, medicinske, socialne) informacije o otroku. Komajda kaj pa se ukvarja z vprašanjem, »kako« naj učitelj deluje in »kako« naj vse informacije o zdravstvenem, psihološkem in socialnem položaju učenca uporabi v neposredni organizaciji pouka in učenja. Aktivnost šolske svetovalne službe je bolj v pomoč pedagoškemu vodenju šole kot učiteljem, bolj je osredotočena na organizacijo šole kot na otroka. To bi lahko razumeli kot podlago za kasnejšo Pedičkovo oceno, da se je šolska svetovalna služna sholarizirala. »Sholarizacija je namreč nasledek trde institucionalnosti na področju vzgoje in izobraževanja.« (Pediček 1992, str. 69)

V nečem ima Pediček prav. Paradigmatska konceptualizacija dela šolske svetovalne službe, ki se naslanja na socialno kritično optiko, je v »mirovanju«. Še danes ni novega teoretskega preboja! Tudi po tem, ko se akcija šolskih novincev že dve desetletji ne izvaja več in ni sledi o kakršnem koli drugačnem centralno vodenem empirično-projektnem delu šolske svetovalne službe, ni mogoče zaznati teoretsko dodelanih poskusov za konceptualizacijo službe. Še najdlje sežejo pobude Gabi Čačinovič Vogrinčič o soustvarjanju, ki gotovo štrli prek sholarizacije. Na ravni sistema pa ostaja brez odgovora Pedičkova kritika stanja, da se je šolsko svetovalno delo sholarizira-lo. Rešitev je videl v oblikovanju šolskega svetovalnega dela kot transdisciplinarnega področja. Te ideje operativno ni razvil. Transdisciplinarnost, preseganje sholarizacije ter vrnitev k antropologizaciji in humanizaciji v delu šolske svetovalne službe so tri teoretske črte, ki jih Pediček ponudi v posebnem poglavju svojega dela Pedagogika danes, ki zveni kot nekakšna strokovna oporoka. Seveda je danes vrnitev nekaterih pedagoških paradigem, kot je duhoslovna, iz zgodovinske zakladnice le malo verjetna, ne glede na njihovo žlahtnost. A pri Pedičku bomo poleg antropologizacije od vseh začetkov snovanja koncepta pedagoške službe srečali še eno humanistično idejo, ki se prepleta v njegovem mišljenju od vsega začetka.

Paradigmatska konceptualizacija dela šolske svetovalne službe, ki se naslanja na socialno kritično optiko, je v »mirovanju«. Še danes ni novega teoretskega preboja!

Pediček že leta 1967 zavrne podrejanje šolske svetovalne službe pragmatizmu »table in krede«, češ da to vodi v zoževanje pedagogike, »zaradi česar ne more dvigniti šolskega svetovalnega študija učenca na interdisciplinarno razvojno stopnjo, ker manjka v sklopu svetovalnega študija temeljni vidik študija šolskega otroka, to je strokovno samostojen pedagoški vidik. Posledica je, da ostaja šolski svetovalni študij učenca na pol poti.« (Pediček 1967, str. 299) Otrok torej kot medij šolskosvetovalnega študija. Mislim, da je sicer povsem neutemeljeno pripisovati Pedičku rousseaujanstvo. Čeprav je zapisal tudi stavek »otrok je več vreden kot vsaka vzgoja« (Pediček 1988, str. 63), ni nikoli preskočil duhoslovnega rubikona, s katerim je vedno znova kot cilj pedagogike in vzgoje postavljal »celega človeka«.

Za razvoj šolske svetovalne službe so bile leta 1999 sprejete Programske smernice za delo svetovalne službe v osnovni šoli. Smernice so obsežen dokument, ki kompleksno, strokovno podprto in jasno trasira filozofijo ter način delovanja šolske svetovalne službe. V temeljnih izhodiščih Smernice v ospredje delovanja službe nedvoumno postavijo cilj »optimalnega razvoja otroka«, s čimer nakazujejo korak k deshollariaciji službe. Moj namen ni celostna analiza Smernic, a mislim, da je z vidika teorije komunikacijskega delovanja potreben kritičen pogled na nekatere njihove ključne elemente.

Temeljno vprašanje se nanaša že na samo metodo delovanja službe, ker ta ni prav nič v sorodstvu s teorijo komunikacijskega delovanja. Močno je poudarjena »temeljna naloga (službe, op. Z. M.), da se /…/ preko svetovalnega odnosa vključuje v kompleksno reševanje /…/ vprašanje vzgojno-izobraževalnega dela /…/ Pojem svetovalni odnos je temeljno strokovno izhodišče za svetovalno službo /…/ po njem je /…/ tudi ime-

novana.« (Smernice 2008, str. 8) Ali je to še vedno res produktivno strokovno izhodišče za doseganje cilja optimalnega otrokovega razvoja? V teoriji komunikacije je svetovalni odnos bolj izraz avtoritarne, hierarhične pedagoške doktrine. Smernice že same dvomijo v produktivnost zgolj svetovanja, ko opredeljujejo standarde delovanja na področju poklicnega svetovanja, s katerimi službo obvezujejo za izvajanje določenih projektnih akcij in ne le svetovanja. Lahko razumemo ozadje razlogov za to, da je pripisan svetovanju tako velik pomen, a vendar se služba s tako močnim poudarkom na svetovanju pomembno odmika od tradicije in načina delovanja, ki ga je imela vse do preloma stoletja, ko so srž dela predstavljali koordinirano vodeni nacionalni projekti, kot na primer »pedagoški študij otroka«, »šolski novinci«, »oddelčne konference«. V Smernicah ni nobenih analiz razlogov, zakaj se kot način delovanja popolnoma opuščajo projekti. Saj so bili njihovi učinki uspešni. Pomembni bi bili tudi razvojni projekti, ki bi jih služba za uveljavljanje pogojev optimalnega otrokovega razvoja lahko vodila na ravni šole (na primer samoevalvacijski projekti za kakovost šole, projekti razvoja dela oddelčne skupnosti, aplikacija učnih modelov komunikacijske didaktike). V praksi ni čutiti, da bi orientacija delovanja na svetovanje po skoraj dvajsetih letih, odkar veljajo Smernice, bistveno prispevala k temu, da bi bilo delo službe vsebinsko bolj osredotočeno in osmišljeno. Še vedno je zelo razpršeno po različnih področjih, med katerimi prevladujejo delo z otroki z učnimi težavami, dodatna strokovna pomoč, osebni in socialni stiki, individualni pogovori, priložnostno svetovanje, sodelovanje v reševanju konfliktov, administrativna dela, načrtovanje suplenc.[12] Ta razpršenost še vedno opravičuje Pedičkovo oceno, da še ni dodelano teoretsko ozadje dela službe in je zato njeno delovanje bolj izraz priložnostnih potreb kot izdelanega teoretičnega sistema. Vprašanje je zato, ali je služba res osredotočena na reševanje temeljnih problemov naše šole danes (inkluzija, kakovost, pravičnost, otrokove pravice, legalnost in legitimnost ukrepanja, avtonomija, položaj v okolju in sodelovanje v okolju).

Trd oreh naše današnje šole je inkluzija. Celo za same Smernice, kaj šele za prakso. Neskladje glede obravnavanja inkluzije je namreč prisotno v Smernicah med temeljnimi izhodišči in njihovo izpeljavo. Izraz inkluzija sicer v Smernicah ni uporabljen, je pa zelo inkluzivno formuliran prvi odstavek Temeljnih izhodišč, da je »temeljni cilj svetovalne službe /.../ optimalni razvoj otroka ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved in nacionalno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo« (Smernice 2008, str. 5). Nikjer več v nadaljevanju, ko Smernice problemsko opredeljujejo delovanje službe, inkluzivnosti niti slutiti ni mogoče. Ko se omenja skrb za »drugačne« otroke/učence, se ta reducira le na otroke s posebnimi potrebami in učence z učnimi težavami. In tako je večidel tudi s prakso. V seminarjih iz prakse študentje ugotavljajo množtvo konfliktov med učenci/dijaki, ki imajo spolno, socialno, kulturno, nacionalno ozadje. A to ozadje je v obravnavi zamolčano, saj se ti konflikti obravnavajo enako kot podobni konflikti, ki tega ozadja nimajo. To sicer ni sporno. Sporno je, da ukrepanje kaže, kako se šole pogosto soočajo s problemom drugačnosti, ki nima podlage ne v telesnem ne v duševnem razvoju in to nima učinka na preventivno vzgojno delovanje v duhu inkluzivnosti. Kot da se šola ne upa soočiti z nekaterimi realnostmi, lastnimi in realnostmi v okolju, ki jih nakažejo primeri, ko prodrejo v javne medije. Nedvomno pa je, da šola ne deluje v duhu inkluzivnosti.

Inkluzija pa ni tudi pomoč otrokom/učencem/dijakom s posebnimi potrebami. Delo z njimi se osredotoča zgolj na zagotavljanje posebne strokovne pomoči

Prof. dr. Robi Kroflič, prof. dr. Zdenko Medveš, prof. dr. Metod Resman in prof. dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič

in prilagojene izvedbe posameznih učnih aktivnosti. To je značilnost integracije, ne inkluzije. Šolski politiki je treba odkrito povedati, kaj je inkluzija. V inkluzivni šoli je vsak otrok upravičen do posebnega pristopa, ne samo prizadeti in nadarjeni, temveč tudi tisti, ki prihajajo iz drugačnih kultur, narodov, bolj ali manj razvitega socialnega okolja. Skratka vsi. Inkluzija pomeni popolno individualizacijo pouka. V inkluzivnem šolskem okolju posebna pomoč ne bo izjema, ki je namenjena le nekaterim, zaradi česar lahko povzroča stigmo. Strah pred stigmo dodatne strokovne pomoči je pogost po- >

12 Vir: več sto seminarskih del, v katerih so študentje v času prakse na šolah popisali delovna opravila in aktivnosti svojih mentorjev delavcev šolske svetovalne službe.

jav. Lepo, da izražajo srednješolci, ki med šolanjem odklanjajo postopke usmerjanja, da bi očuvali svoje človeško »dostojanstvo normalnosti«. To vem kot nekdanji predsednik državne komisije za poklicno maturo, saj so dijaki komisiji šele tik pred izvedbo mature vlagali prošnje za prilagojeno izvedbo. Odkrito povejmo, naše šole nimajo ne kadrovskih ne materialnih pogojev za inkluzijo, to je za individualizacijo pouka. Sami od sebe se tudi ne bodo ustvarili. Vsa teža je sedaj na ramenih učiteljev in stigmi otrok. Zato pa ni treba odstopati od cilja in ostajati pri polovičnih rešitvah integracije. Šole se morajo povezati in razviti na državni ravni projekte, ki vodijo k inkluziji kot organiziranemu strokovnemu procesu. Kdo drug kot šolski svetovalni delavci bi lahko bil nosilec tega? Pomembno pri tem pa bo zagotavljanje materialne in kadrovske podlage, kar je stvar države, in ta naj sprejme odgovornost za svoj delež.

Ne nazadnje tudi komunikacijskega delovanja v šolo ne bo mogoče uvajati s svetovanjem. Tudi za to so primernejše poti razvojni projekti in njihovo povezovanje med šolami. To je danes težje dosegljivo, kot je bilo v času, ko je centralne projekte organiziral Pedagoški inštitut. Je sploh kdo, ki bi lahko danes prevzel takšno koordinacijo?

Komunikacijsko delovanje temelji na predpostavki o samoreferenčnosti zavesti in postavlja otroka/učenca/dijaka/odraslega v izobraževanju kot partnerja v simetričnem interakcijskem odnosu v vseh oblikah delovanja, ki jih nismo označili kot teleološke ali normativne, ko od vseh udeležencev pričakujemo, da bodo svoje vloge prilagodili in podredili skupnim ciljem in normam pravil. Komunikacijsko delovanje je sicer ožji pojem od soustvarjanja, ki ga uporablja Gabi Čačinovič Vogrinčič (2007), saj je soustvarjanje mogoče tudi v teleološkem in normativnem delovanju, a hkrati ima globlji pomen. Soustvarjanje vselej ostaja samo so-ustvarjanje. Komunikacijsko delovanje pa naj v šoli afirmira samo-ustvarjanje predlogov, vizij, rešitev otroka/učenca/dijaka. To je mogoče o vseh vprašanjih, ki niso »aksiomatska« - od zunaj regulirana -, torej na vseh »svobodnih poljih« šolskega delovanja: v urejanju osebnega statusa, uresničevanju lastnih potreb, medsebojnih razmerjih, zlasti pa oblikovanju pravil šolskega reda sploh. To pa ne pomeni, da bi komunikacijsko delovanje lahko razumeli kot prilagajanje otroku, še manj pa kot opuščanje aktivnega vzgojnega vplivanja, kot popuščanje ali prepuščanje otroka samemu sebi. Šola mora ustvariti kulturo komunikacijskega delovanja, v kateri je avtonomija učenca/dijaka/učitelja orodje za razvoj mišljenja, osebne odgovornosti in sposobnosti mišljenja s stališča drugega.

Šola mora ustvariti kulturo komunikacijskega delovanja, v kateri je avtonomija učenca/dijaka/učitelja orodje za razvoj mišljenja, osebne odgovornosti in sposobnosti mišljenja s stališča drugega.

Gre za izjemno kompleksen projekt, ki bi lahko postal jedro delovanja šolske svetovalne službe: vzpostavitev komunikacije kot strategije dela in življenja šole. Gre za izjemno zahtevno nalogo, ki naj sistem komunikacije uveljavlja v vseh delovnih procesih šole.

Komunikacijo razumem kot globalno pedagoško strategijo, zato je naloga šolske svetovalne službe razvijati komunikacijo kot globalni sistem na šoli in ne kot obliko neposredne individualne komunikacije delavcev službe z otroki, mladostniki, odraslimi. Pomembno je torej ustvarjati pogoje, da se komunikacija lahko razvije kot strateški pedagoški model. Lahko bi rekli, da pri tem kot zakon velja: čim več mora šolski svetovalni delavec komunicirati neposredno s posameznimi otroki učenci, dijaki, tem slabše je opravil svoje temeljno poslanstvo. <

Viri in literatura

1. Badiou, A. (2006). Pogoji. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
2. Biermann, R. (1980). Schulisches Lernen in der Klassengruppe. Eine Auseinandersetzung mit der interaktionstheoretischen Didaktik. V: Neue Unterrichtspraxis, 13, 1980.
3. Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
4. Benner, D. (1986). Die Pädagogik Herbarts. Weinheim und München: Juventa Verlag.
5. Gagné, R. M. (1970). The Condition of Learning. New York.
6. Gogala, S. (2005). Moja pedagogika, Izbrani spisi. Ljubljana: Društvo 2000.
7. Habermas. J. (1995). Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung; Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
8. Habermas, J., Luhmann, N. (1990). Theorie der Geselschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt am Main: SuhrkampVerlag.
9. Honneth, A. (2000). Das Andere der Gerechtlichleit. Aufsätze zur praktische Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

10. Jurman, B. (1975). Načrtovanje življenja in dela osnovne šole. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
11. Kroflič, R. (2013). Krepitev odgovornosti v šolski skupnosti med konceptoma državljanske in moralne vzgoje, Sodobna pedagogika, letn. 64, št. 2, str. 12-31.
12. Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoesis und Emergenz der Bildungsbegriff ab? V: Zeitschrift für Pädagogik, 1997, 43, 949-968.
13. Luhmann, N.(1987). Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. V: J. Oelkers, H.-E. Tenorth (ur.), Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie (str. 57-75). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
14. Luhmann, N. (1991). Das Kind als Medium der Erziehung.V: Zeitschrift für Pädagogik, 37, št 1, str. 19-40.
15. Luhmann, N. (1988). Wie ist Bewußtsein an Kommunikation beteiligt? V: Gumbrecht, H. Ulrich/Pfeiffer, Ludwig (ur.), (1988): Materialität der Kommunikation. Frankfurt am Main. Str. 884-901.
16. Medveš, Z. (1991). Pedagoška etika in koncept vzgoje. Sodobna pedagogika, letn. 42, št. 3/4, str.101-117, in št. 5/6, str. 213-226.
17. Medveš, Z. (2015). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike. Sodobna pedagogika, letn. 66, št. 3, str. 10-35.
18. Medveš, Z. (2017). Inkluzija je tema obče pedagogike - pedagoški diskurz Vinka Skalarja. Socialna pedagogika, letnik 21, št. 01-02, str. 3-24.
19. Medveš, Z. (2018). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. V: Sodobna pedagogika, letnik 69, št. 1, str. 44-70.
20. Plake, K. (2010). Schule als Konstrukt der Öffentlichkeit. Bilder-Strategien-Wirklichkeiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
21. Oelkers, J., Tenorth, H.-E. (1987). Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie: Eine nützliche Provokation. V: Dies. (ur.), Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie (Str. 13-54). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
22. Gudjons, H., Winkel R. (ur.). (1994). Erziehungswissenschaftliche Theorien. Hamburg: Bergmann Helbig.
23. Kerres, A., Falk, J. (1996). Kommunikative Unterrichtsgestaltung. Hagen: Kunz. Peterßen.
24. Pediček, F. (1967). Svetovalno delo in šola. Ljubljana: Cankarjeva založba. Str. 299.
25. Pediček, F. (1988). K filozofiji naših treh šolskih reform. V: Posvet ob 30-letnici enotne osnovne šole (1958-1988). Zbornik strokovnega posveta v Ljubljani, 27. in 28. september 1988. Ljubljana: ZDPDS, Zavod RS za šolstvo.
26. Pediček, F. (1992). Pedagogika danes. Poglavja za antropološko snovanje slovenske pedagogike. Maribor: Založba Obzorja.
27. Pediček, F. (2006). Moja hoja za pedagogiko. Ljubljana: samozaložba.
28. Programske smernice. (2008). Svetovalna služba v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
29. Gudjons, H., Winkel, R. (ur.). (1994). Erziehungswissenschaftliche Theorien. Hamburg: Bergmann Helbig.
30. Stangl, W. (2018). Kritisch kommunikative Didaktik. [werner stangl]s arbeitsblätter.
31. http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/WISSENSCHAFTPAEDAGOGIK/DidaktikKommunikative.shtml (3. 10. 2018).
32. Strmčnik, F. (1975). Diferenciacija in individualizacija pouka. Sodobno pedagoško delo, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 80 str.
33. Strmčnik, F. (2000). Aktualiziranje in izpopolnjevanje zgodovinske teorije o izobraževanju (2. del). V: Sodobna pedagogika, letnik 51 (117), št. 3, str. 98-115.
34. Winkel, R. (2015). Die kritisch-kommunikative Didaktik. V: Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann Helbig.

Šolska svetovalna služba danes: analiza rezultatov raziskave o vlogi svetovalne službe v šoli

PETRA GREGORČIČ MRVAR, MARJETA ŠARIĆ, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta
petra.mrvar@gmail.com
marjeta.saric@ff.uni-lj.si

Izvleček: V letošnjem letu smo obeleževali petdeseto obletnico zaposlitve prvih timov svetovalnih delavcev, ki so opravljali svetovalno delo v šolah. Kljub dolgi tradiciji šolske svetovalne službe v Sloveniji je bilo narejenih le nekaj reprezentativnih empiričnih raziskav o njenem celostnem delovanju. Zadnja obsežnejša je bila opravljena tik pred sprejetjem programskih smernic, in sicer konec devetdesetih let prejšnjega stoletja. Zaradi pomanjkanja raziskav in kljub zavesti, da vsega ni mogoče proučiti, smo se lotili raziskave, da bi to vrzel vsaj delno zapolnili. V prvo fazo raziskave, ki še vedno poteka na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, smo vključili svetovalne delavce, ravnatelje, učitelje, učence/dijake in starše osnovnih ter srednjih šol. V prispevku bomo predstavili nekaj osnovnih rezultatov opravljene raziskave, in sicer bomo z vidika omenjenih udeležencev v raziskavi prikazali: (i) katere naloge svetovalnih delavcev prevladujejo v njihovem delu in (ii) kako udeleženci ocenjujejo medsebojno sodelovanje.[1]

1 V besedilu so uporabljeni izrazi zapisani v slovnični obliki moškega spola; ti so uporabljeni kot nevtralni in veljajo enakovredno za oba spola.

Ključne besede: šolska svetovalna služba, učenci/dijaki, učitelji, ravnatelji, starši.

School Counselling Service Today: Analysis of Research Results on the Role of School Counselling Services

Abstract: This year marked the fiftieth anniversary of the first employment of counselling teams in schools. Despite the long school counselling tradition in Slovenia, only a few representative empirical studies about its integrated operation were performed. The last more extensive research was carried out just before programme guidelines were adopted at the end of the 1990s. Due to the lack of research and knowing we could not study everything, we performed a research in order to at least partially bridge this gap. The first phase of the research that is still ongoing at the Faculty of Arts, Department of Educational Sciences, University of Ljubljana, includes primary and secondary school counsellor, principals, teachers, students and their parents. The article introduces some of the primary research results given from the perspective of the participants: (i) which tasks represent the majority of the cousellor's work and (ii) how the participants evaluate their mutual cooperation.

Keywords: school counselling services, students, teachers, principals, parents.

Uvod

Šolska svetovalna služba kot posebna organizacijska oblika podpore in pomoči vsem udeležencem v vzgojno-izobraževalnih ustanovah ima v Sloveniji že dolgo tradicijo (gl. Resman idr. 1999). V letošnjem letu smo obeleževali petdeseto obletnico zaposlitve prvih timov svetovalnih delavcev v šolah. Leta 1996 je bilo v 67. členu Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanje opredeljeno, da v javnem vrtcu oziroma šoli deluje svetovalna služba, ki svetuje otrokom, učencem, vajencem, dijakom, učiteljem in staršem; sodeluje z vzgojitelji, učitelji in vodstvom šole pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji razvoja vrtca oziroma šole in opravljanju vzgojno-izobraževalnega dela ter opravlja poklicno svetovanje. Svetovalna služba sodeluje pri pripravi in izvedbi individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami. Pri opravljanju poklicnega svetovanja se povezuje z Republiškim zavodom za zaposlovanje. Omenjeni člen je veljaven še danes (Zakon o organizaciji ... 2017, 67. člen).

Konceptualni dokument za šolsko svetovalno delo so Programske smernice za delo svetovalne službe (Programske smernice ... 1999a/2008a, 1999b/2008b, 1999c/2008c). Te so bile leta 1999 potrjene na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje in opredeljujejo, da se svetovalna služba vključuje v reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj v vrtcih, šolah in domovih preko treh osnovnih dejavnosti: dejavnosti pomoči, razvojnih in preventivnih dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije. Preko teh dejavnosti je svetovalni delavec med drugim v oporo vsem udeležencem v vrtcu, šoli oz. domu in z njimi sodeluje pri dejavnostih učenja in poučevanja oz. igre; kulture, vzgoje, klime in reda šole/vrtca; telesnega, osebnega in socialnega razvoja; šolanja in poklicne orientacije (oz. v vrtcu sprejema otrok v vrtec in njihovega prehoda v šolo) ter na področju socialno-ekonomskih stisk (prav tam).

Kljub dolgi tradiciji delovanja šolske svetovalne službe je bilo opravljenih le nekaj reprezentativnih empiričnih raziskav o njenem celostnem delovanju (Vogrinc in Krek 2012). Izjemno redke so raziskave, ki bi podrobneje proučevale sodelovanje in (po)svetovalno delo med svetovalnimi delavci, otroki/mladostniki, učitelji/vzgojitelji, vodstvom vzgojno-izobraževalnih ustanov in starši ter drugimi akterji v lokalnem okolju. Zadnja obsežnejša je bila opravljena konec devetdesetih let prejšnjega stoletja tik pred sprejetjem programskih smernic (gl. Resman idr., 1999), po sprejetju smernic pa je bilo opravljenih še nekaj evalvacijskih raziskav, ki so proučevale delovanje svetovalne službe v šolah in vrtcih nasploh (npr. Bezić 2008; Malešević 2018; Valenčič Zuljan idr. 2011; Vogrinc in Krek 2012; Vršnik Perše idr. 2008). Nekaj raziskav se je ukvarjalo s proučevanjem le posameznih vidikov delovanja oz. nalog svetovalne službe v šoli, npr. sodelovanje šolske svetovalne službe s starši in zunanjimi institucijami ter strokovnjaki (Gregorčič Mrvar 2008; Gregorčič Mrvar in Mažgon 2016), evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je dodeljena otrokom s posebnimi potrebami (Vršnik Perše idr. 2016) in od-

Kljub dolgi tradiciji delovanja šolske svetovalne službe je bilo opravljenih le nekaj reprezentativnih empiričnih raziskav o njenem celostnem delovanju.

nos šolskih svetovalnih delavcev do pomena participacije otrok z učnimi težavami pri oblikovanju, izvedbi in evalvaciji programov učne pomoči (Kodele 2017).

Opravljene raziskave, podobno kot tudi praksa delovanja svetovalne službe, kažejo, da je svetovalna služba pomemben sestavni del vsake šole oz. vrtca. Na primer po ugotovitvah raziskave, opravljene med pedagoškimi delavci v slovenskih šolah (Valenčič Zuljan idr. 2011), večina ravnateljev in učiteljev sprejema svetovalno službo kot integralni del vsake šole; tako je odgovorilo kar 95,1 odstotka ravnateljev in 95,7 odstotka učiteljev (prav tam, str. 30). Le 3,7 odstotka ravnateljev oz. 3,1 odstotka učiteljev meni, da lahko ima več šol skupno svetovalno službo (prav tam, str. 30-31). Prav tako pa raziskave kažejo, da z novimi, raznolikimi sistemskimi rešitvami svetovalna služba doživlja vrsto sprememb, ki vplivajo na njeno delovanje in delovanje posameznih profilov v njej. Zaradi pomanjkanja raziskav in kljub zavesti, da vsega ni mogoče proučiti, smo se lotili raziskave, da bi to vrzel vsaj delno zapolnili.

Opravljene raziskave, podobno kot tudi praksa delovanja svetovalne službe, kažejo, da je svetovalna služba pomemben sestavni del vsake šole oz. vrtca.

Nekaj članov Oddelka za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani[2] se nas je odločilo, da se lotimo obširnejše raziskave, v kateri želimo celostno proučiti, kako svetovalna služba danes deluje v vzgojno-izobraževalnih ustanovah in kako svetovalni delavci sodelujejo s posameznimi udeleženci v ustanovah in (lokalni) skupnosti. Konkretno proučujemo, kako svetovalni delavci ocenjujejo pogostost izvajanja nalog svetovalne službe, strategije dela ter vsebinsko usmeritev. Nadalje nas zanima: Kakšno (po)svetovalno podporo pričakujejo otroci in mladostniki, učitelji oz. vzgojitelji, ravnatelji in starši? Kakšno je ujemanje med vlogo svetovalne službe, kot si jo predstavljajo svetovalni delavci, ter zamislimi, potrebami in pričakovanji otrok/mladostnikov, učiteljev oz. vzgojiteljev, ravnateljev in staršev? Katere so razlike pri svetovalnem delu v različnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah (vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, domovih) v nalogah, vsebini in strategijah dela? Katere so razlike v svetovalnem delu posameznih profilov svetovalnih delavcev: pedagogov, psihologov, socialnih delavcev, specialnih pedagogov itd.? Pri teh vprašanjih nam je kot izhodišče služila raziskava iz konca devetdesetih let (Resman idr. 1999).

Ob navedenem želimo tudi podrobneje proučiti odnos šolskih svetovalnih delavcev in drugih udeležencev v vzgojno-izobraževalni ustanovi do aktualnih sistemskih rešitev, ki se nanašajo na koncepte inkluzivnosti, interkulturnosti, participativnosti, aktivnega učenja itd., ki predpostavljajo močno sodelovanje šolskih svetovalnih delavcev z drugimi akterji življenja na vzgojno-izobraževalni ustanovi in zunaj nje. Raziskavo smo si zamislili v več fazah, prvo smo izvedli v začetku leta 2018, vanjo smo vključili svetovalne delavce, ravnatelje, učitelje, učence/dijake in starše osnovnih ter srednjih šol. V prispevku bomo predstavili nekaj osnovnih rezultatov izvedene raziskave, in sicer bomo z vidika omenjenih udeležencev v raziskavi prikazali: (i) katere naloge svetovalnih delavcev prevladujejo v njihovem delu in (ii) kako udeleženci ocenjujejo medsebojno sodelovanje. Rezultati so bili predstavljeni na konferenci o šolskem svetovalnem delu - 19. Prispevki strok za svetovalno delo v praksi (Gregorčič Mrvar idr. 2018).

Raziskava o svetovalni službi v osnovni in srednji šoli

Prvo fazo empirične raziskave o svetovalni službi smo izvedli v osnovnih in srednjih šolah, ki je potekala od januarja do marca 2018.[3] Vsem ravnateljem in svetovalnim delavcem na osnovnih šolah v Sloveniji (N = 454) ter srednjih šolah v Sloveniji (N = 182) smo januarja 2018 po spletni pošti poslali povezavo do spletnih anketnih vprašalnikov. V vzorec šol za ugotavljanje perspektive različnih udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa smo vključili 45 osnovnih šol in 20 srednjih šol. K izpolnjevanju spletnega oz. natisnjenega vprašalnika smo povabili vse učitelje oz. profesorje na izbranih šolah, učence 6. a, 7. a, 8. a, 9. a, dijake 1. a, 2. a in starše učencev 3. a, 6. a, 9. a ter dijakov 1. a, 2. a. Odzvalo se je 315 šolskih svetovalnih delavcev, 1671 učencev in dijakov, 501 učitelj, 266 ravnateljev in 1119 staršev.

2 Raziskovalno skupino sestavljamo dr. Petra Gregorčič Mrvar, dr. Katja Jeznik, dr. Jana Kalin, dr. Robi Kroflič, dr. Jasna Mažgon, dr. Marjeta Šarić in dr. Barbara Šteh.

3 Iskreno se zahvaljujemo dr. Metodu Resmanu in članicam področne razvojne skupine Zavoda RS za šolstvo za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih (vodja skupine je mag. Tanja Bezić), ki so z uporabnimi predlogi prispevali k izboljšanju vprašalnikov, namenjenih udeležencem v raziskavi, in za pomoč pri njihovem izpolnjevanju med svetovalnimi delavci in ravnatelji osnovnih in srednjih šol.

Rezultati raziskave

Naloge šolske svetovalne službe

Najprej nas je zanimalo, kakšno je mnenje šolskih svetovalnih delavcev o programskih smernicah za delo svetovalne službe. Rezultati kažejo, da se večini svetovalnih delavcev (68,9 %) zdijo programske smernice za delo svetovalne službe ustrezne in jih pri načrtovanju svojega dela ter nalog praviloma upoštevajo. Slabih 20 odstotkov svetovalnih delavcev programske smernice dobro pozna, a jih pri načrtovanju svojega dela in nalog redko upošteva. Nekateri svetovalni delavci programskih smernic ne poznajo preveč natančno in zato ne vedo, ali jih upoštevajo pri načrtovanju svojega dela in nalog. Rezultati so primerljivi z ugotovitvami spremljave uresničevanja programskih smernic, opravljene na zavodu za šolstvo, namreč, da velika večina svetovalnih delavcev sprejema programske smernice kot temeljno izhodišče in usmeritev za svoje delo tako na osebni kot formalni ravni (Bezić b. l.).

Doc. dr. Petra Gregorčič Mrvar in asist. dr. Marjeta Šarić

Nadalje smo preverjali, znotraj katerih osnovnih dejavnosti šolske svetovalne službe in področij vsakdanjega življenja in dela v šoli svetovalni delavci opravijo največ delovnih nalog. Postavke so svetovalni delavci, ravnatelji in učitelji rangirali od 1 - največ nalog do 3 (oz. 6) - najmanj nalog.

Kot je razvidno iz rezultatov, šolski svetovalni delavci po njihovem lastnem mnenju, mnenju ravnateljev in učiteljev največ delovnih nalog opravijo v okviru dejavnosti pomoči (rang 1), sledijo razvojno-preventivne dejavnosti (rang 2) ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije (rang 3).

Iz tabele 1 vidimo, da v okviru področij dela in življenja v šoli po mnenju vprašanih (svetovalnih delavcev, ravnateljev in učiteljev) svetovalni delavci največ delovnih nalog opravijo v okviru šolske kulture, vzgoje, klime in reda ter na področju učenja. Najmanj delovnih nalog tako po mnenju svetovalnih delavcev kot ravnateljev opravijo na področju poučevanja.

Rezultati nadalje kažejo, da se večina šolskih svetovalnih delavcev najpogosteje (vsak dan, enkrat do nekajkrat na teden) ukvarja z učenci in dijaki z učnimi težavami, z učenci/dijaki s posebnimi potrebami, ki imajo odločbe o usmeritvi, z učenci/dijaki z vzgojnimi in disciplinskimi težavami in z učenci/dijaki, ki imajo težave v telesnem, osebnem in/ali socialnem razvoju. Na mesečni ravni (enkrat do nekajkrat na mesec) se jih večina ukvarja s celotnimi oddelki oz. razredi učencev/dijakov, z učenci/dijaki, ki so kakor koli izpostavljeni dejavnikom tveganja in negativnim izkušnjam (npr. nasilju, zlorabi, revščini itd.), in z učenci/dijaki priseljenci, begunci. Najmanj pogosto (manj kot enkrat na mesec ali nikoli) se ukvarjajo z vsemi učenci/dijaki na šoli, nadarjenimi in učenci/dijaki Romi.

Svetovalne delavce smo tudi prosili, da ocenijo čas, ki ga porabijo za posamezne oblike dela glede na temeljne namene šolskega svetovalnega dela. Večina svetovalnih delavcev ocenjuje, da ravno prav časa porabijo za individualno delo z učenci/dijaki, za posvetovanje s kolegi svetovalci v šoli in zunaj nje, z učitelji, ravnatelji in starši, premalo časa pa po mnenju večine svetovalnih delavcev porabijo za spodaj navedene oblike dela:

- pisanje člankov in publiciranje svojih ugotovitev (77,6 % svetovalnih delavcev),
- študijsko in raziskovalno delo na šoli (72,4 %),
- študij strokovne literature (72,3 %),
- sodelovanje v strokovnih združenjih (58,9 %),
- delo v razredih/oddelkih (56,3 %),
- skupinsko delo z učenci/dijaki (52,6 %),
- udeležba na seminarjih, tečajih ipd. (52,6 %).

Podobno ugotavljajo tudi ravnatelji šol, večina jih namreč meni, da svetovalni delavci premalo časa porabijo za pisanje člankov in publiciranje svojih ugotovitev (meni 69,8 % anketiranih ravnateljev), študijsko in raziskovalno delo na šoli (69,4 % ravnateljev), delo v razredih/oddelkih (52,5 % ravnateljev) in nekoliko manj kot polovica ravnateljev (40,3 %) meni, da svetovalni delavci premalo časa porabijo za skupinsko delo z učenci/dijaki. Vidimo torej, da so tako po mnenju svetovalnih delavcev kot ravnateljev izpostavljene dejavnosti, ki se vežejo na profesionalni razvoj svetovalnih delavcev, in dejavnosti, ki se nanašajo na celotne populacije učencev oz. dijakov (študijsko in raziskoval-

Tabela 1: Pogostost opravljanja nalog v okviru področij dela in življenja v šoli

Področja/udeleženci – rangi	Svetovalni delavci rang	Ravnatelji rang	Učitelji rang
Učenje	2	2	1
Poučevanje	6	6	5
Šolska kultura, vzgoja, klima in red	1	1	2
Telesni, osebni in socialni razvoj	3	5	6
Šolanje in poklicna/karierna orientacija	4	3	3
Socialno-ekonomske stiske	5	4	4

no delo na šoli, delo v razredih/oddelkih, skupinsko delo z učenci/dijaki).

Iz predstavljenih rezultatov lahko ugotovimo, da je večina šolskih svetovalnih delavcev osredotočena na kurativne posege, manj pogosto pa se ukvarjajo s celotnimi populacijami učencev in dijakov ter delom v posameznih oddelkih. Podobno kažejo tudi dosedanje raziskave (gl. npr. Bezić 2008; Resman idr. 1999; Vogrinc in Krek 2012). Šolska svetovalna služba se pomoči posameznim učencem in dijakom razumljivo ne more ogniti, saj je to ena izmed njenih glavnih dejavnosti v šoli. Pa vendar takšen pristop, če prevladuje v delu svetovalne službe, postavlja službo v servisni položaj. Takšen položaj ni v skladu z našim konceptom šolskega svetovalnega dela, namreč: »Svetovalna služba v vrtcu z vrtcem oziroma v šoli s šolo sodeluje že v izhodišču - pri samem načrtovanju, vzpostavljanju in vzdrževanju ustreznih pogojev za varno in hkrati spodbudno vzgojno-izobraževalno okolje, ki omogoča otrokovo optimalno napredovanje. Svetovalne službe v vrtcu oziroma šoli potemtakem ni mogoče razumeti kot servis, ki naj bi interventno priskočil na pomoč samo ob različnih motnjah in težavah.« (Programske smernice ... 1999/2008a, 1999/2008b, 1999/2008c, str. 9) Individualno-kurativni pristop pa niti ne prinaša rezultatov, ki bi si jih želeli pri delu z učenci (prim. Vršnik Perše idr. 2016). Že leta 2014 smo na okrogli mizi posveta svetovalnih delavcev Prispevki strok za svetovalno delo v praksi skupaj s svetovalnimi delavci iz prakse ugotavljali, da je treba okrepiti prizadevanja za premik v paradigmi razmišljanja od krizno-kurativnega k razvojno-preventivnemu delovanju svetovalnega delavca (Bizjak 2014). Omenjena prizadevanja niso le odgovornost stroke, pač pa zagotovo tudi problem šolske politike (prav tam). Brez dvoma lahko zapišemo, da so takšna prizadevanja še vedno močno aktualna, predvsem pa nujno potrebna.

Sodelovanje svetovalnih delavcev z ravnatelji, učitelji, starši in učenci/dijaki

V nadaljevanju smo proučevali, kako svetovalni delavci in drugi udeleženci v šoli ocenjujejo medsebojno sodelovanje. Iz zbranih podatkov (tabela 2) lahko razberemo, da večina ravnateljev ocenjuje medsebojno sodelovanje s svetovalnimi delavci kot zelo dobro in dobro. Tudi veliko svetovalnih delavcev ocenjuje sodelovanje z ravnatelji kot zelo dobro, a je več takih, ki so ga ocenili kot dobro ali so neodločeni pri tej oceni.

Podobna, a še bolj izrazita razhajanja v oceni medsebojnega sodelovanja so med svetovalnimi delavci in učitelji. Kot kaže tabela 3, še vedno okoli 90 odstotkov svetovalnih delavcev in učiteljev ocenjuje medsebojno sodelovanje kot dobro ali zelo dobro. Manj svetovalnih delavcev se je odločilo za oceno zelo dobro pri sodelovanju z učitelji ali ravnatelji - prav ti so še posebno visoko ocenili sodelovanje s svetovalnimi delavci.

Pri razumevanju tega (sicer majhnega) razkoraka v oceni sodelovanja med svetovalnimi delavci in ravnatelji ter učitelji si lahko pomagamo s tem, kar so svetovalni delavci omenjali v odgovorih odprtega tipa.[4] Pogosto so namreč navajali veliko obremenjenost z administrativnimi in koordinacijskimi obveznostmi, te pa lahko privedejo do manjšega zadovoljstva svetovalnih delavcev z odnosom z vodstvom in učitelji, saj jim te oblike dela jemljejo čas in energijo za ukvarjanje z drugimi, za zunanje deležnike manj vidnimi nalogami. Razlogi za razkorak v oceni medsebojnega sodelovanja so lahko tudi v različnih pričakovanjih, ki jih imajo drug do drugega, in različnih predstavah, ki jih imajo o delovnih nalogah drug drugega. Možnih razlogov za take rezultate je verjetno več, morda se bo

4 Analize odgovorov na vprašanja odprtega tipa v tem prispevku ne bomo posebej predstavljali, saj bi močno razširili namen tega prispevka.

Tabela 2: Ocena sodelovanja med šolskimi svetovalnimi delavci in ravnatelji

Ocena	Zelo dobro	Dobro	Niti dobro niti slabo	Slabo	Zelo slabo
Ocena šolskih svetovalnih delavcev o sodelovanju z ravnatelji	51 %	33 %	12 %	2 %	2 %
Ocena ravnateljev o sodelovanju s šolskimi svetovalnimi delavci	67 %	28 %	4 %	1 %	0 %

kateri od njih še razkril ob nadaljevanju naše analize zbranih podatkov.

Visoko oceno sodelovanja s šolsko svetovalno službo so podali tudi starši: 48 odstotkov staršev je ocenilo sodelovanje kot zelo dobro in 40 odstotkov kot dobro, 6 odstotkov staršev se ni moglo odločiti in po en odstotek staršev je ocenilo sodelovanje kot slabo ali zelo slabo. Na podlagi teh rezultatov lahko sklepamo o tem, da je sodelovanje med starši in svetovalnimi delavci v veliki meri dobro. Kot kaže raziskava o sodelovanju med svetovalnimi delavci in starši, ki je bila med svetovalnimi delavci opravljena pred leti (Gregorčič Mrvar 2008), večina svetovalnih delavcev v svoje delo vključuje starše, hkrati pa ima pri sodelovanju z njimi relativno dobre osebne izkušnje.

Učencev in dijakov nismo neposredno spraševali o oceni sodelovanja s šolskimi svetovalnimi delavci. O tem sodelovanju pa lahko posredno sklepamo iz odgovorov na nekatera druga vprašanja. Med drugim so učenci in dijaki na petstopenjski lestvici ocenjevali različne postavke, ki opisujejo odnos do svetovalcev in odnos svetovalcev do njih samih (tabela 4).

Podatki kažejo, da se veliko učencev in dijakov (74 %) strinja, da bi si svetovalni delavci vzeli čas za pogovor z njimi. Obenem se nekoliko manj učencev in dijakov strinja s tem, da ob tem ne bi oklevali (54 %), ali pa bi raje šli k svetovalnemu delavcu, ko na šoli ni več drugih učencev oz. dijakov (42 %). Pomemben je podatek, da se 20 odstotkov učencev in dijakov strinja, da se ne odločijo za obisk šolske svetovalne službe, ker jih je sram, 28 odstotkov je takih, ki ne gredo, kljub temu da vedo, da bi jim pogovor koristil. Ti podatki so lahko pokazatelj, da si nekateri učenci in dijaki želijo pogovora s svetovalnim delavcem oziroma čutijo potrebo po tem, a vendar ne gredo do njega. Ko razmišljamo, kaj je v ozadju sramu in zadržkov za obisk v času pouka, lahko iščemo možne razloge v predstavah o tem, kaj pomeni iti na pogovor v šolsko svetovalno službo, in spremljajoči stigmi, ki se ji učenci in dijaki raje izognejo. Gledano skupaj, ti podatki kažejo na precej visoko stopnjo zaupanja učencev in dijakov v delo šolskih svetovalnih delavcev, obenem pa kažejo, da še vedno obstajajo zavore, ki jih odvračajo od pogovora z njimi.

Pomemben je podatek, da se 20 odstotkov učencev in dijakov strinja, da se ne odločijo za obisk šolske svetovalne službe, ker jih je sram, 28 odstotkov je takih, ki ne gredo, kljub temu da vedo, da bi jim pogovor koristil.

Sklep

Predstavljeni rezultati raziskave, ki še vedno poteka v okviru Oddelka za pedagogiko in andragogiko FF UL, >

Tabela 3: Ocena sodelovanja med šolskimi svetovalnimi delavci in učitelji

Ocena	Zelo dobro	Dobro	Niti dobro niti slabo	Slabo	Zelo slabo
Ocena šolskih svetovalnih delavcev o sodelovanju z učitelji	32 %	60 %	7 %	1 %	0 %
Ocena učiteljev o sodelovanju s šolskimi svetovalnimi delavci	51 %	37 %	8 %	2 %	2 %

Tabela 4: Ocene učencev/dijakov o delu šolskih svetovalnih delavcev in njihovem odnosu do učencev/dijakov

	Sploh se ne strinjam/se ne strinjam	Niti niti	Povsem se strinjam/se strinjam
Če bi se želel pogovoriti, bi si svetovalni delavec takoj vzel čas zame.	8 %	18 %	74 %
Če bi imel kakšno težavo ali skrb, bi brez oklevanja stopil do svetovalnega delavca.	18 %	28 %	54 %
Včasih bi šel na pogovor k svetovalnemu delavcu, pa me je sram, da bi me videli sošolci ali učitelji.	53 %	27 %	20 %
Lažje bi se odločil iti po nasvet ali pomoč k svetovalnemu delavcu, ko na šoli ni več drugih učencev/dijakov.	27 %	31 %	42 %
Vem, da bi mi bil pogovor s svetovalnim delavcem v korist, pa kljub temu ne grem k njemu.	44 %	28 %	28 %

potrjujejo dosedanje ugotovitve o delovanju šolske svetovalne službe, da večina šolskih svetovalnih delavcev veliko svojega časa namenja kurativnemu delu z učenci in dijaki, torej individualni obravnavi učencev in dijakov z različnimi težavami, manj pogosto pa se svetovalni delavci ukvarjajo z razvojno-preventivnim delom in delom s celotnimi populacijami učencev/dijakov ter delu v posameznih oddelkih (prim. Bezić 2008; Resman idr. 1999; Vogrinc in Krek 2012). Prav tako potrjujejo, da večina ravnateljev in učiteljev ocenjuje svoje sodelovanje s šolsko svetovalno službo kot zelo dobro ali dobro (prim. Valenčič Zuljan idr. 2011).

Prikazani rezultati in ocene odslikavajo le delček sicer kompleksnih nalog, ki jih opravlja šolska svetovalna služba, in le en vidik sodelovanja svetovalnih delavcev z drugimi udeleženci v šoli. Da bi še bolje razumeli in okrepili sodelovanje svetovalnih delavcev z drugimi udeleženci ter glavnino dela šolskih svetovalnih delavcev iz kurative in nudenja pomoči preusmerili k proaktivnim, razvojnim ter preventivnim nalogam, želimo v nadaljnjih fazah raziskave spoznati stališča šolskih svetovalnih delavcev in drugih udeležencev v šoli do oblikovanje šolske kulture po načelih inkluzivnosti, interkulturnosti, participativnosti, aktivnega učenja itd. ter oblikovanja ustreznega etosa šole; obenem pa spoznati percepcijo ovir in znanja v zvezi z njihovim premagovanjem pri vzpostavitvi boljšega sodelovanja šolskih svetovalnih delavcev z drugimi akterji življenja v šoli in lokalni skupnosti. Vse te vidike pa želimo natančno proučiti tudi v vrtcih, dijaških domovih itd. <

Viri in literatura

1. Bezić, T. (2008). Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb. Sodobna pedagogika, 59, št. 2, str. 60-80.
2. Bezić, T. (b. l.). Svetovalna služba sedem let po sprejemu Programskih smernic za njeno delo (PPT). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
3. Bizjak, C. (2014). Vizija delovanja svetovalne službe in kompetence za svetovalno delo v aktualnih družbenih razmerah in prihodnosti: zapisnik z okrogle mize (Celje, 11. 4. 2014). Šolsko svetovalno delo, 18, št. 3/4, str. 49-55.
4. Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarić, M. in Šteh, B. (2018). Šolska svetovalna služba danes: analiza rezultatov raziskave o vlogi svetovalne službe v šoli = School counselling service today : analysis of the research results on the role of the counselling service at the school. V: Bezić, T. in Malešević, T. (ur.). 19. prispevki strok za svetovalno delo v praksi: zbornik povzetkov = 19. contributions of disciplines to the counselling work in practice : book of abstracts. 1. izd. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 25-26. Dostopno na: https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/KonfSolskoSvetovDelo_2018/24/ (11. 12. 2018).
5. Gregorčič Mrvar, P. in Mažgon, J. (2016). Sodelovanje šolske svetovalne službe s posamezniki in institucijami v skupnosti. Sodobna pedagogika, 67, št. 1, str. 38-57.
6. Kodele, T. (2017). Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav (doktorska disertacija). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
7. Malešević, T. (2018). Načrtovanje, spremljanje in evalvacija svetovalnega dela v vrtcu: analiza stanja s priporočili. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: https://www.zrss.si/pdf/AnalizaStanjaSPriporocili.pdf (11. 12. 2018).

8. Mrvar, P. (2008). Šola, vrtec, svetovalni delavec in starši - vzpostavljanje stika in sodelovalnega odnosa. Sodobna pedagogika, 58, št. 2, str. 120-141.
9. Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli. (1999a/2008a). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
10. Programske smernice. Svetovalna služba v srednji šoli. (1999b/2008b) Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
11. Programske smernice. Svetovalna služba v vrtcu. (1999c/2008c). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
12. Resman, M., Bečaj, J., Bezić T., Čačinovič Vogrinčič, G. in Musek, J. (1999). Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
13. Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Cotič, M., Fošnarič, S. in Peklaj, C. (2011). Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
14. Vogrinc, J. in Krek, J. (2012). Delovanje svetovalne službe. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
15. Vršnik Perše, T., Ivanuš-Grmek, M., Lepičnik-Vodopivec, J., Arnejčič, B., Javornik Krečič, M., Rutar Leban, T., Kozina, A. (2008). Vloga svetovalne službe v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah : preliminarna študija. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
16. Vršnik Perše, T., Schmidt, M., Košir, K., Hmelak, M., Bratina, T., Licardo, M., Kalan, M., in Lorbek, T. (2016). Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami : nacionalna evalvacijska študija : končno poročilo. Maribor: UM Pedagoška fakulteta: RS MIZŠ: Pedagoški inštitut. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/2017/Por_evalv_sp_ZUOPP_FINAL_170425.pdf (11. 12. 2018).
17. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. (2017). Dostopno na: http://imss.dz-rs.si/imis/8192c66537c8af5d5e27.pdf.

Zaključki devetnajste konference Prispevki strok za svetovalno delo v praksi

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, 23. in 24. avgust 2018

TANJA BEZIĆ, Zavod RS za šolstvo
tatjana.bezic@zrss.si

1 Uvod

1.1 Izhodišča, namen in cilji konference

Pobudo za konferenco je oblikovala Področna razvojna skupina Zavoda RS za šolstvo za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih. Temeljni namen konference je bil, da ob petdeseti obletnici zaposlitve prvih timov svetovalnih delavcev v slovenskih osnovnih šolah oz. začetka vzpostavljanja šolske svetovalne službe v slovenskem šolskem sistemu (avtor koncepta in eksperimentalnega uvajanja je bil dr. Franc Pediček, 1968) poglobljeno spregovorimo o sedanjem delovanju svetovalne službe v slovenskem šolskem sistemu ter o perspektivah njenega razvoja in delovanja v prihodnosti.

Med najpomembnejšimi razlogi za konferenco so bile številne konceptualne novosti v našem šolskem sistemu v zadnjih dvajsetih letih, spoznanja strokovnih analiz in znanstvenih raziskav o posameznih vidikih delovanja svetovalne službe, spoznanja, ki temeljijo na neposrednem sodelovanju svetovalcev Zavoda Republike Slovenije za šolstvo s svetovalnimi delavci v praksi, ter aktualna raziskava o šolskem svetovalnem delu Oddelka

za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Soorganizatorji konference so bili poleg ZRSŠ tudi Filozofska fakulteta ter Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani. Konferenco je podprlo Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost in šport v okviru ESS projekta - Inovativni javni zavod.

Temeljni namen in cilj konference je bil na podlagi znanstveno raziskovalnih in strokovnih spoznanj:

- kritično ovrednotiti sedanje delovanje svetovalne službe in kompetence različnih strokovnih profilov svetovalnih delavcev za izvajanje svetovalnega dela v skladu s Programskimi smernicami za delo svetovalne službe (Strokovni svet RS za splošno izobraževanje 1999), predvsem za njihovo uspešno sistemsko zasnovano in sistemsko naravnano razvojno in preventivno delo ter za soustvarjanje spodbudnega učnega okolja za vsakega otroka, učenca oz. dijaka;
- prepoznati kompetence svetovalnih delavcev, ki bodo potrebne za uspešno delovanje svetovalne službe v prihodnosti;
- spoznati primere kakovostne inovativne prakse ter oblikovati predloge za njihovo promocijo in morebitno sistemsko umestitev;

na okrogli mizi pa razpravljati o tem:

- kako povečati usklajenost pričakovanj svetovalnih delavcev in drugih deležnikov v vzgojno-izobraževalnem sistemu in znotraj institucij o prioritetnih dejavnostih, vsebinskih področjih ter nalogah svetovalne službe (usklajevanje z MIZŠ, ZRSŠ, vodstvenimi delavci, učitelji/vzgojitelji, starši, učenci/dijaki);
- kako izboljšati sodelovanje svetovalne službe z vsemi deležniki ter okrepiti razvojno in preventivno vlogo svetovalne službe;
- kako na sploh zmanjšati delež upravno-administrativnih nalog vrtcev in šol in tako razbremeniti teh nalog tudi svetovalne delavce.

1.2 Udeleženci in potek konference

Konference se je udeležilo več kot 270 udeležencev[1] - svetovalni delavci vrtcev, osnovnih in srednjih šol, dijaških domov in zavodov, uradni predstavniki in profesorji s fakultet Univerze v Ljubljani, Univerze v Mariboru in Primorske univerze, gostja iz Avstrije, predstavniki in svetovalci Zavoda RS za šolstvo, strokovnjaki Andragoškega centra Slovenije, Centra za poklicno in strokovno izobraževanje, Pedagoškega inštituta, Zavoda RS za zaposlovanje, strokovnjaki svetovalnih centrov, zdravstvenih ustanov (Nacionalni inštitut za varovanje zdravja, Univerzitetni klinični center Ljubljana) ter številni študentje prostovoljci.

Na povabilo k aktivnemu sodelovanju so se odzvali 104 strokovnjaki z 68 znanstvenimi in strokovnimi prispevki, med njimi 23 profesorjev matičnih fakultet, 6 svetovalk Zavoda RS za šolstvo, 32 svetovalnih delavcev (15 iz osnovnih šol, 6 iz vrtcev, 11 iz srednjih šol in dijaških domov), 4 strokovnjaki svetovalnih centrov ter več strokovnjakov zdravstvenega sektorja.

Temeljni namen konference je bil, da ob petdeseti obletnici zaposlitve prvih timov svetovalnih delavcev v slovenskih osnovnih šolah poglobljeno spregovorimo o sedanjem delovanju svetovalne službe v slovenskem šolskem sistemu ter o perspektivah njenega razvoja in delovanja v prihodnosti.

Izvedenih je bilo 6 vabljenih predavanj spoštovanih strokovnjakov - prof. dr. Zdenko Medveš, prof. dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič, prof. dr. Metod Resman, prof. dr. Sonja Pečjak, doc. dr. Petra Gregorčič Mrvar ter gostja iz Avstrije mag. Sandra Jensen, vodja projekta ISOP Schulsozialarbeit. Poleg tega smo spremljali 6 plenarnih predavanj v dveh podskupinah (dr. Silvo Šinkovec, dr. Tina Vršnik Perše, dr. Marija Anderluh, Ajda Erjavec Bartolj, dr. Maja Šebjanič Oražem in mag. Karmen Novak) ter od 3 do 5 predavanj v enajstih sekcijah in sodelovali v desetih delavnicah. Predavanja in delavnice so se praviloma zaključili z razpravo in predlogi za reševanje aktualnih zagat v delovanju svetovalne službe. V uvodnem delu so o pomenu šolskega svetovalnega dela, svojih pogledih nanj ter pričakovanjih glede sklepov konference spregovorili dr. Vinko Logaj, direktor Zavoda RS za šolstvo, prof. dr. Roman Kuhar, dekan Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, prof. dr. Vesna Leskovšek, dekanja Fakultete za socialno delo Univerze v Ljubljani, prof. dr. Valentin Bucik, predstojnik Oddelka za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, izr. prof. dr. Nives Ličen, predstojnica Oddelka za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, ter dr. Stanka Lunder Verlič, direktorica Urada za razvoj in kakovost izobraževanja, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. >

1 V besedilu uporabljeni izrazi, ki se nanašajo na osebe in so zapisani v moški slovnični obliki, so uporabljeni kot nevtralni za ženski in moški spol.

Na okrogli mizi, s katero smo zaokrožili prvi dan srečanja, so sodelovali dr. Stanka Lunder Verlič, direktorica Urada za razvoj in kakovost izobraževanja, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, dr. Brigita Rupar, predstojnica OE Zavoda RS za šolstvo Ljubljana, dr. Tatjana Ažman, predstavnica Šole za ravnatelje, Ajda Erjavec Bartolj, predsednica Društva šolskih svetovalnih

Mag. Tanja Bezić in pozdravni nagovor dr. Stanke Lunder Verlič

delavcev Slovenije, Nives Počkar, ravnateljica, predsednica Društva ravnateljev srednjih šol, dijaških domov in višjih šol, Gregor Pečan, ravnatelj, predsednik Združenja ravnateljev in ravnateljic osnovnih, glasbenih šol in OŠPP, prof. dr. Anton Meden, predsednik Zveze aktivov svetov staršev Slovenije, ter Lucija Karnelutti, predstavnica Dijaške organizacije Slovenije. V razpravi so sodelovali tudi številni drugi udeleženci. Razpravo je vodil dr. Milko Poštrak, Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.

Zavod RS za šolstvo je izdal zbornik povzetkov prispevkov v slovenskem in angleškem jeziku, ki je dostopen tudi v digitalni bralnici na spletni strani zavoda https://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica/podrobno?publikacija=266.

Zavod RS za šolstvo je izdal zbornik povzetkov prispevkov v slovenskem in angleškem jeziku, ki je dostopen tudi v digitalni bralnici na spletni strani zavoda https://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica/podrobno?publikacija=266, svetovalnim delavcem pa so bili ponujeni tudi seznami priporočljive sodobne literature, ki so jo izbrali člani programskega odbora.

1.3 Osrednji vsebinski poudarki predavanj in delavnic

V svojih predavanjih so številni predavatelji osvetlili aktualne družbenopolitične, ekonomske in socialne razmere, v katerih živijo otroci, učenci in dijaki, se kritično dotaknili delovanja šolskega sistema in izpostavili pomembnost spremenjenih razmerij med vzgojno-izobraževalnimi ustanovami in strokovnimi delavci ter starši, družinami, svetovalnimi, izobraževalnimi, zdravstvenimi ustanovami, lokalno skupnostjo, zaposlovalnimi institucijami in gospodarstvom. Poudarili so stalno naraščanje kompleksnosti in nepredvidljivosti družbenega dogajanja, spodbujanje konkurenčnosti in tekmovalnosti, povečevanje razlik v socialno-ekonomskem in kulturnem kapitalu družin, zmanjšanje emancipatornega pomena šole, naraščanje deleža otrok in mladostnikov, ki živijo na meji praga revščine ali pod njim, zmanjševanje časa, ki ga starši zaradi svoje prezaposlenosti preživijo skupaj z otroki in mladostniki, zmanjšanje možnosti za medsebojno pomoč znotraj družine zaradi zmanjševanja deleža razširjenih družin in naraščanja deleža enostarševskih družin, nove oblike zasvojenosti in nasilja, povezanega s sodobno informacijsko tehnologijo, naraščanje duševnih motenj med mladimi, naraščanje nestrpnosti do manjšinskih kultur in druge družbene pojave.

Posebej je bilo večkrat izpostavljeno naraščanje števila in obsega upravno-administrativnih in koordinacijskih nalog vzgojno-izobraževalnih ustanov. Spraševali so se o njihovi utemeljenosti in možnem zmanjšanju. Predvsem svetovalni delavci praktiki so opozarjali na obseg in zahtevnost njihovih koordinacijskih nalog, povezanih s koncepti, kot sta koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi ter koncept dela z učenci z učnimi težavami, ter z izvajanjem nalog v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami in Zakonom o preprečevanju nasilja v družini. Praviloma koordinirajo tudi sodelovanje vrtca oz. šole[2] z drugimi vrtci in šolami, na področju karierne orientacije tudi z lokalnim okoljem in gospodarstvom, sodelovanje s svetovalnimi, zdravstvenimi ter socialnimi in humanitarnimi ustanovami. Pogosto koordinirajo pripravo vzgojnih načrtov šol in razvojne projekte vrtcev oz. šol.

2 Pojmovno zvezo vrtec oz. šola uporabljamo za vse vzgojno-izobraževalne institucije, torej tudi za dijaške domove ter zavode za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

Večkrat je bilo poudarjeno, da so, četudi v imenu pravičnosti in enakopravnosti, tudi pedagoški procesi v vzgojno-izobraževalnih ustanovah nesorazmerno pravno regulirani. S tem se pozornost in čas za strokovno delo preusmerjata v skrb za pravilnost upravnih postopkov, skrb za kakovostne odnose na dokumentacijo o njih, zaupanje v strokovno avtonomijo in kompetentnost strokovnih delavcev v iskanje dokazov o njej.

Vse omenjeno vpliva na delovanje svetovalne službe na nivoju vrtca oz. šole, na izbor prioritetnih področij in tudi na načine dela svetovalnih delavcev ter zelo povečuje kompleksnost in zahtevnost njihovega dela. Med svetovalnimi delavci prevladuje občutek preobremenjenosti in posledično tudi nezadovoljnosti zaradi njihove nezmožnosti, da bi vzpostavili fleksibilno ravnotežje med dejavnostmi pomoči, razvojno-preventivnim in razvojno-evalvacijskim delom, ki je v Programskih smernicah opredeljeno kot eno od temeljnih načel za delo svetovalne službe v skladu z njenim poslanstvom v našem šolskem sistemu.

Zaradi nesorazmerno pravno reguliranih pedagoških procesov, se pozornost in čas za strokovno delo preusmerjata v skrb za pravilnost upravnih postopkov, skrb za kakovostne odnose pa na dokumentacijo o njih.

V predavanjih in delavnicah so bila predstavljena nova znanstvena in strokovna spoznanja, pomembna za svetovalno delo - najnovejša spoznanja pedagogike, psihologije, socialnega dela, socialne pedagogike, specialne in rehabilitacijske pedagogike, inkluzivne pedagogike, supervizije ter medicine.

1.4 Pomembnejši poudarki predavanj vabljenih predavateljev

Dr. Zdenko Medveš je obravnaval pomen vplivnih pedagoških paradigem na koncept in delo svetovalnih delavcev v praksi. Na začetku umeščanja »šolske svetovalne službe« v naš šolski sistem v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja sta to bili humanistična in kulturna pedagogika, kasneje kritična pedagogika, danes pa so to socialno-kritična in reformska pedagogika ter filozofija soustvarjanja in komunikacije. Medveš kot osrednji cilj delovanja svetovalne službe danes, in še bolj v prihodnosti, vidi v razvijanju strategij komunikacije. Poudaril je, da soustvarjanje lahko temelji le na takšni komunikaciji med deležniki, ki omogoča nenehno skupno iskanje možnih alternativ za čim bolj avtonomno odločanje vseh udeleženih. Vse pomembnejše mesto dobivajo diskurzivna etika in procesi samorefleksije. Še posebej je poudaril pomen kakovosti komunikacije z otroki, učenci in dijaki. Poudaril je svoje prepričanje, da mora v šoli prevladujočo pravno logiko nadomestiti strokovna etika. »Danes je šola predvsem prostor disciplineriranja in izobraževanja, ne pa vzgoje in izobraževanja. V njej prevladuje pretirano pravna, ne pedagoška naravnanost. /…/ Če učitelj res verjame v to, da je učenec zmožen avtonomnega odločanja, bo avtonomno izbiral takšne načine komunikacije, da bo učenec postopoma prevzemal vedno večjo odgovornost za svoje odločitve.« V razpravi je bilo poudarjeno, da se z enakovredno komunikacijo med učitelji in učenci avtoriteta učitelja ne zmanjšuje, ampak pridobijo oboji, ter da mora biti prizadevanje vseh deležnikov za kakovostno komunikacijo tako procesni kot vsebinski cilj vzgoje in izobraževanja v vrtcu oz. šoli. Po Medvešu postaja razvijanje strategij komunikacije, ki omogočajo soustvarjanje vseh deležnikov v vzgoji in izobraževanju, osrednji cilj delovanja svetovalne službe v prihodnosti.

Prof. dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič

Dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič je poudarila, da »zavzemanje za resnično spoštovanje otroka in otroštva zahteva drugačno šolo, kot jo imamo. /…/ da mora pravična šola reševati tudi socialne probleme otrok in da se morajo zato meje šolskega socialnega dela širiti tudi v okolje in družino in zato vsaka šola potrebuje tudi socialnega delavca«. Poudarila je, da morajo biti učitelji/vzgojitelji in svetovalni delavci zavezniki otroka tudi v odnosu vrtca oz. šole do širše družbe. Posebej je poudarila pomen časa za otroka, »saj je v njem treba šele poiskati, kar se v njem svetlika, mu pomagati prepoznati v njem samem tisto, za kar doslej sploh še ni vedel, da >

ima. /.../ Delo učiteljev in svetovalnih delavcev mora vedno izhajati iz perspektive otrokove moči, kar pa se še zmeraj učimo.« O pomenu socialnega dela v vsaki šoli in širjenju njegovih meja v skupnost je govorila tudi **mag. Sanja Jensen**, vodja projekta ISOP v Avstriji.

> Svetovalna služba naj s svojim delovanjem prispeva k soustvarjanju inkluzivnega učnega okolja, pri čemer naj bo razvijanje strategij spoštljive komunikacije na vseh nivojih in med vsemi deležniki eden od temeljnih ciljev njenega delovanja.

Mag. Sandra Jensen (gostja iz Avstrije)

Dr. Petra Gregorčič Mrvar in dr. Marjeta Šarić sta predstavili nekatera spoznanja še nedokončane raziskave o delovanju svetovalne službe v osnovnih in srednjih šolah, ki sicer poteka na Oddelku za pedagogiko in andragogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Posebej sta poudarili, da večina svetovalnih delavcev (68,9 %) ocenjuje Programske smernice za delo svetovalne službe (v nadaljevanju Programske smernice) kot ustrezne in jih pri načrtovanju svojega dela ter nalog praviloma upoštevajo. Slabih 20 odstotkov svetovalnih delavcev jih sicer dobro pozna, a jih pri načrtovanju svojega dela in nalog redko upošteva, 5 odstotkov pa jih ne pozna natančno. Po mnenju šolskih svetovalnih delavcev, ravnateljev in tudi učiteljev svetovalni delavci največ delovnih nalog opravijo v okviru dejavnosti pomoči, sledijo razvojno-preventivne dejavnosti ter nato dejavnosti načrtovanja in evalvacije. V okviru področij dela in življenja v šoli po mnenju vprašanih (svetovalnih delavcev, ravnateljev in učiteljev) svetovalni delavci največ delovnih nalog opravijo na področju šolske kulture, vzgoje, klime in reda ter na področju učenja. Najmanj delovnih nalog po mnenju svetovalnih delavcev in ravnateljev opravijo na področju poučevanja. Večina šolskih svetovalnih delavcev se najpogosteje ukvarja z učenci/dijaki z učnimi težavami, z učenci/dijaki s posebnimi potrebami, ki imajo odločbe o usmeritvi, z učenci/dijaki z vzgojnimi in disciplinskimi težavami in z učenci/dijaki, ki imajo težave v telesnem, osebnem in/ali socialnem razvoju. Poročajo o preobremenjenosti z dejavnostmi pomoči, koordinacijskimi nalogami in nalogami, povezanimi z izvajanjem nalog po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP), Zakonu o preprečevanju nasilja v družini (ZPND) in sprejetimi protokoli o sodelovanju s centri za socialno delo, policijo, za vključevanje tujcev v šolski sistem itd. Razvojno-preventivne dejavnosti pogosto ostanejo neopravljene, čeprav se svetovalni delavci zavedajo njihovega pomena za uspešno delovanje svetovalne službe v skladu s Programskimi smernicami. Avtorici sta izpostavili tudi, da iz raziskave sledi, da obstajajo precej različna pričakovanja, ki jih imajo o delu svetovalne službe različni sodelujoči v raziskavi, in to še predvsem glede pomena različnih temeljnih dejavnosti in vsebinskih področij dela svetovalne službe, ter o tem, kaj so prioritetne naloge svetovalnih delavcev in kaj od posameznega profila svetovalnih delavcev zaradi njihovih specifičnih strokovnih kompetenc lahko pričakujejo. Večina svetovalnih delavcev meni, da premalo svojega delovnega časa namenijo delu s celotnimi populacijami učencev/dijakov in za osebni profesionalni razvoj.

Dr. Metod Resman je v svojem predavanju govoril o kompetencah šolskega pedagoga za nenehno izboljševanje kakovosti celotnega pedagoškega dela v vrtcu oz. šoli, za načrtovanje, spremljanje in evalvacijo pedagoškega dela ter za oblikovanje razvojnih in vzgojnih načrtov vrtcev in šol. Še posebej je poudaril pomen kakovostnega strokovnega sodelovanja pedagoga z ravnateljem šole/vrtca ter timskega sodelovanja z učitelji/vzgojitelji ter razredniki pri vodenju oddelčnih skupnosti.

Dr. Sonja Pečjak je poudarila, da so za izvajanje svetovalnega dela v vzgojno-izobraževalnih ustanovah v skladu s Programskimi smernicami nujna široka in poglobljena temeljna teoretična znanja, veščine ter strokovne naravnanosti s področja socialnega dela ali psihologije ali pedagogike ali socialne pedagogike, in s tem zmožnost svetovalnih delavcev za »zavestno in strokovno korektno asimilacijo različnih teoretičnih perspektiv in modelov svetovanja v svoj osebni svetovalni konstrukt in pristop«. Čeprav najustreznejšo nadgradnjo temeljnih študijskih programov predstavljajo podiplomski študijski programi omenjenih disciplin, za uspešno delo v svetovalni službi ni strokovnih ovir, če so temeljne kompetence nadgrajene s specifičnimi kompetencami specialne in rehabilitacijske pedagogike ali kompetencami podiplomskih študijskih programov, kot so inkluzivna pedagogika, socialno delo z družino ali supervizija. Tudi te omogočajo uspešno izvajanje specifičnih svetovalnih in koordinacijskih nalog svetovalne službe. Poleg tega je poudarila, da je za uspešen profesionalni razvoj izjemnega pomena kompetenčna ciljno usmerjena sistematična strokovna podpora pripravnikom in novincem v stroki in šolski svetovalni službi. Zanjo bi bilo treba razviti program sistematičnega usposabljanja mentorjev, kar predstavlja strokovni in sistemski izziv. Kot uspešen model takšne podpore je bil prepoznan program SUPER PSIHOLOG, ki se izvaja pri Društvu psihologov Slovenije in po katerem razvijanje kompetenc psihologov začetnikov poteka s podporo usposobljenega supervizorja. Tovrstna podpora spada v okvir minimalnih standardov za opravljanje psihološke dejavnosti, sprejetih na ravni Evropske skupnosti, prinaša 60 točk ECTS in omogoča pridobitev certifikata EUROpsy. Še posebej je poudarila tudi pomen razvojno-preventivnega dela psihologa v svetovalni službi.

V prihodnje je treba pomembno okrepiti razvojno-preventivno delo svetovalne službe na nivoju oddelkov, skupin in institucije kot celote.

2 Zaključki in prioritetne naloge

2.1. Zaključki

Na osnovi plenarnih predavanj, delavnic ter razprave na okrogli mizi je programski odbor oblikoval naslednje zaključke konference:

A) Svetovalna služba naj s svojim delovanjem prispeva k soustvarjanju inkluzivnega učnega okolja, pri čemer naj bo razvijanje strategij spoštljive komunikacije na vseh nivojih in med vsemi deležniki eden od temeljnih ciljev njenega delovanja. Za zagotavljanje takšnega učnega okolja potrebujejo vzgojno-izobraževalne ustanove in vsi strokovni delavci, torej tudi svetovalni delavci, nedvoumno sistemsko in širšo družbeno podporo, ki bo socialno vključenost otrok, učencev in dijakov vrednotila enako visoko kot doseganje izobraževalnih ciljev.

B) V prihodnje je treba pomembno okrepiti razvojno-preventivno delo svetovalne službe na nivoju oddelkov, skupin in institucije kot celote, in pri tem upoštevati, da:
   - morajo biti razvojno-preventivne dejavnosti načrtovane v okviru vizije, vzgojne zasnove in vzgojnega načrta, razvojnega načrta ter letnega delovnega načrta vrtca oz. šole in delovnega načrta svetovalnega delavca;
   - jih je mogoče izvajati tudi v okviru obveznega in razširjenega programa osnovne šole, obveznega programa srednje šole, obveznih izbirnih predmetov in vsebin, interesnih dejavnosti in v okviru izbirnih delov vzgojno-izobraževalnih programov srednjih šol (npr. zdravstvena vzgoja, vzgoja za družino, mir in nenasilje, moduli itd.);
   - naj svetovalni delavci v izvajanju razvojno-preventivnih dejavnosti čim tesneje sodelujejo z razredniki in učitelji/vzgojitelji, jih timsko načrtujejo, izvajajo in vrednotijo ter s tem prispevajo tudi k opolnomočenju učiteljev/vzgojiteljev za njihovo samostojno izvajanje; okrepijo naj interdisciplinarno sodelovanje z zunanjimi institucijami in strokovnjaki ter strokovno oporo staršem;
   - naj se zaradi dokazano naraščajočih težav otrok in mladostnikov na področju duševnega zdravja razvojno-preventivno delo okrepi še posebej na področju razvijanja čustvenih in socialnih veščin otrok in mladostnikov (primarna, sekundarna, terciarna preventiva) ter preprečevanja nasilja med vrstniki;
   - naj se specifični programi razvojno-preventivnega dela izvajajo le, če so podprti z dokazi o njihovi uspešnosti in se za njihovo izvajanje svetovalni delavci tudi usposobijo. Predstavljena sta bila dva takšna programa - Neverjetna leta (skandinavski program podpore za starše in strokovne delavce šol) ter program Odklanjanje šole, ki so ga razvili slovenski svetovalni centri. Omenjeno pričakovanje velja tudi za izvajanje specifičnih ustvarjalnih ali psihoterapevtskih pristopov (npr. biblioterapevtski pristop, program Izštekani, terapevtski pristopi z uporabo dramske ali filmske dejavnosti, glasbe, plesa itd.). Pri izvajanju programov, razvitih v drugih državah oz. kulturnih okoljih, je treba odgovorno poskrbeti za strokovno ustrezen način njihovega prenosa v kontekst našega vzgojno-izobraževalnega sistema in koncept šolskega svetovalnega dela. Razvijanje >

lastnih programov pa naj dosledno sledi metodologiji razvojno-raziskovalnega dela;
- za ustrezno umestitev razvojno-preventivnih dejavnosti v vzgojno-izobraževalno delo vrtca oz. šole ter za njihovo kakovostno izvajanje svetovalni delavci nujno potrebujejo podporo vodstvenih delavcev ter ustreznejšo sistemsko podporo (urniki, razporeditev delovnega časa).

C) Poudarek na krepitvi razvojno-preventivnega dela svetovalne službe ne pomeni, da niso enako pomembne tudi dejavnosti pomoči. V projektih pomoči so svetovalni delavci razlagalci in tolmači jezika različnih strok, zastopniki ranljivih in nemočnih ter vsaj v začetnih obdobjih reševanja težav pogosto tudi mediatorji med različnimi deležniki. Za uspešno izvajanje dejavnosti pomoči je še predvsem pomembno upoštevati, da:
- je treba še okrepiti timsko in interdisciplinarno delo tako znotraj vzgojno-izobraževalnih ustanov kot tudi interdisciplinarno sodelovanje z zunanjimi institucijami in strokovnjaki;
- je krepitev interdisciplinarnega sodelovanja z zunanjimi strokovnjaki in specialisti še posebej pomembno ob reševanju kompleksnih učnih, osebnostnih ali socialnih težav otrok, učencev ali dijakov, pri čemer ostajajo svetovalni delavci pri svojem delu strokovno avtonomni in so zanj odgovorni;
- je za uspešno medinstitucionalno interdisciplinarno delo zelo pomembno medsebojno poznavanje in zaupanje med strokovnjaki, zato naj si svetovalni delavci prizadevajo za čim večjo stalnost interdisciplinarnih timov;
- morajo tudi svetovalni delavci sami sproti reflektirati svoja prepričanja in predpostavke, ki jih vodijo pri delu (npr. o učencu kot kompetentnem sogovorniku), ter k temu spodbujati tudi strokovne sodelavce. Uveljavljanje učenca kot kompetentnega sogovornika je pri načrtovanju projektov pomoči še posebej pomembno;
- je treba nadaljevati prizadevanja za uveljavljanje petstopenjskega modela pomoči po konceptu Učne težave. Ker je opaznejša ovira za njegovo uveljavitev tudi regijska nepokritost s specializiranimi svetovalnimi centri, vidimo novo priložnost v vzpostavljanju regijskih centrov za duševno zdravje v skladu z Resolucijo o duševnem zdravju (2018).

Č) Svetovalni delavci bi morali biti eden od ključnih sogovornikov iz šolske prakse, ko gre za vprašanja razvoja vzgojno-izobraževalnih ustanov in vprašanja sistemskih rešitev na področju vzgoje in izobraževanja. Pomembno je, da sledijo novostim, inovacijam, ki prihajajo v vzgojno-izobraževalne ustanove od zunaj, ter preverjajo njihovo uresničljivost in učinkovitost v vsakdanji šolski praksi. Na nacionalni ravni je treba bolje podpreti razvojno-raziskovalno delo praktikov o lastnem delu oz. delu svetovalne službe, proučevanje pojavov, povezanih z vprašanji vzgoje in izobraževanja v lokalnem okolju (npr. izjemno povečanje odložitev vpisa v prvi razred osnovne šole), jih spodbujati k objavam spoznanj ter tudi za mednarodno sodelovanje. Za to delo potrebujejo tudi več strokovne in finančne podpore.

Svetovalni delavci bi morali biti eden od ključnih sogovornikov iz šolske prakse, ko gre za vprašanja razvoja vzgojno-izobraževalnih ustanov in vprašanja sistemskih rešitev na področju vzgoje in izobraževanja.

D) Pri razvijanju univerzitetnih študijskih programov za oblikovanje kompetenc bodočih svetovalnih delavcev v vrtcih/šolah bi bilo treba upoštevati tudi poslanstvo, cilje, dejavnosti in vsebinska področja dela svetovalne službe, kot jih opredeljujejo Programske smernice ter razviti program usposabljanja mentorjev/supervizorjev za strokovno podporo različnim profilom svetovalnih delavcev pripravnikov in začetnikov v svetovalni službi. Kot primer lahko služi model supervizirane prakse psihologov za pridobitev certifikata EUROpsy. Že v dodiplomskem izobraževanju je z ustrezno prakso (npr. na področju prostovoljnega pedagoškega dela, v socialnih in humanitarnih dejavnostih) mogoče krepiti inkluzivno naravnanost bodočih diplomantov.

E) Supervizija in intervizija naj postaneta vsebina in metoda učenja že v času univerzitetnega študija bodočih svetovalnih delavcev. V sistemu stalnega strokovnega izobraževanja pa bi svetovalni delavci morali imeti možnost, da v njih sodelujejo, kadar koli bi potrebovali tovrstno strokovno oporo.

F) Svetovalni delavci so za svoj profesionalni razvoj tudi sami odgovorni, zato naj ga sistematično načrtujejo (npr. s pomočjo portfolia). Stalno naj sledijo tako razvoju svojih strok kot tudi razvoju koncepta šolskega svetovalnega dela (npr. posodobitev programskih smernic za področje osebnega in socialnega razvoja ter karierne orientacije, strokovna priporočila za načrtovanje, spremljanje in evalvacijo svetovalnega, dela v vrtcih, razvojna skupina za svetovalno delo na ZRSŠ itd.) ter skrbijo za razvijanje novih kompetenc za različna področja svojega dela (npr. za karierno svetovanje, za razvojno-preventivno delo, za delo z družino, za diferencialno-diagnostično ocenjevanje posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb, za izvajanje z dokazi podprtih razvojno-preventivnih dejavnosti in intervencij za učinkovito pomoč učencem z učnimi težavami in komplek-

snejšimi ovirami za uspešno učenje, za pomoč učencem z multiplimi posebnimi potrebami ter dvojno izjemnim učencem, za delo z nadarjenimi itd.).

G) Zaradi velike raznolikosti in kompleksnosti nalog svetovalne službe sistemsko predvideni letni obseg delovnega časa za stalno strokovno izobraževanje ne zadošča za kakovostno izvajanje vseh nalog svetovalnih delavcev. Za izvajanje nekaterih kompleksnejših nalog ali zaradi izjemnega razvoja stroke bi jim bilo treba omogočiti tudi dalj časa trajajoče izobraževanje (npr. razvijanje digitalnih kompetenc, posodabljanje metodoloških znanj, usposabljanje za intervizijo, znanja s področja nevroznanosti, travmapedagogike ipd.).

H) Razvojna skupina za svetovalno delo v vrtcih šolah in domovih na ZRSŠ naj nameni posebno pozornost preučevanju vpliva delovnih razmer za uspešno delo svetovalne službe v skladu s Programskimi smernicami in priporoča izboljšave. Sem spadajo vprašanja normativov in obsega delovnih nalog, razporeditve delovnega časa, organizacijskih in kadrovskih možnosti za interdisciplinarno in timsko delo, za krepitev razvojno-preventivnega dela itd.

I) Na ravni šolskega sistema in znotraj vsake vzgojno-izobraževalne ustanove je treba čim bolje uskladiti pričakovanja različnih deležnikov o prioritetnih dejavnostih, vsebinskih področjih in konkretnih nalogah svetovalne službe in posameznega svetovalnega delavca. Med deležnike štejemo sodelavce v svetovalni službi, vodstvene delavce, učitelje/vzgojitelje, otroke, učence in dijake, starše in institucije v okolju, s katerimi svetovalna služba sodeluje. Vsak svetovalni delavec naj različnim deležnikom na zanje primeren način predstavi tako Programske smernice kot tudi svoje specifične profesionalne kompetence. Pri tem naj jim oporo omogočijo tako Zavod RS za šolstvo kot matične fakultete.

J) Svetovalno delo je v perspektivi treba razviti v sistemu visokošolskega izobraževanja in poleg svetovalcev za karierni razvoj omogočiti tudi svetovanje študentom na področju osebnega in socialnega razvoja ter reševanje socialno-ekonomskih stisk.

2.2 Prioritetne naloge različnih deležnikov

Menimo, da je na podlagi zgoraj omenjenih zaključkov treba čim prej:

a) na sistemski ravni presoditi o ustreznosti veljavnih normativov za zaposlovanje svetovalnih delavcev z ozirom na vse sistemske spremembe zadnjih dvajsetih let in v konstruktivnem dialogu bolje uskladiti pričakovanja različnih deležnikov; še predvsem je treba čim prej poskrbeti, da se normativi za zaposlovanje svetovalnih delavcev v vrtcih vsaj izenačijo z normativi za osnovno šolo, saj razlike niso utemeljene. Čim prej je treba proučiti tudi, kako bi za močnejšo razvojno-preventivno naravnanost in interdisciplinarnost pri delu svetovalne službe lahko bolje poskrbeli že na sistemski ravni;

b) zaključke konference predstaviti svetovalnim delavcem in ravnateljem, še predvsem z vidika specifičnih kompetenc posameznih profilov svetovalnih delavcev za delo v svetovalni službi v skladu s Programskimi smernicami;

c) v okviru strokovne skupnosti svetovalnih delavcev in med drugimi deležniki promovirati stališče, da so v skladu s Programskimi smernicami svetovalni delavci strokovno avtonomni pri načrtovanju svojega dela in izbiri prioritetnih nalog ter metod svojega dela, vendar pa morajo pri svojem delu in v procesih usklajevanja pričakovanj o njihovem delu slediti temeljnemu poslanstvu, ciljem ter temeljnim načelom za delo svetovalne službe, kot jih opredeljujejo Programske smernice;

č) promovirati stališče, da mora pri delu svetovalnih delavcev v osredju ostati pedagoško-razvojna, z etičnimi teorijami podprta naravnanost in usmeritev, četudi pravno razumevanje vedno bolj prežema tudi odnosno raven urejanja medsebojnih razmerij na vseh področjih vzgoje in izobraževanja. Pravni diskurz ne sme preglasiti strokovne etike in odgovornosti;

d) oblikovati programe strokovnega izobraževanja za izvajanje vloge mentorja pripravnikom in svetovalnim delavcem začetnikom za različne profile svetovalnih delavcev (kot npr. v okviru modela EUROpsy);

e) omogočiti delovanje supervizijskih ter intervizijskih skupin za svetovalne delavce ter njihovo usposabljanje tudi za intervizijsko delo v okviru lastnih vrtcev in šol;

f) pri načrtovanju programov stalnega strokovnega izobraževanja upoštevati aktualne izobraževalne potrebe svetovalnih delavcev (npr. izobraževanje na področju čustvenih in vedenjskih težav in motenj otrok in mladostnikov, teorija vzgoje, nova spoznanja o učenju) ter ustvarjati več možnosti in priložnosti za izmenjavo spoznanj in izkušenj med svetovalnimi delavci (npr. več neposrednih srečanj študijskih skupin letno) ter domačimi in tujimi strokovnjaki (npr. več mednarodnih posvetov in konferenc);

g) spodbujati aktivno sodelovanje svetovalnih delavcev v Društvu šolskih svetovalnih delavcev Slovenije (DŠSDS) in posodobiti veljavni etični kodeks, spodbuditi povezovanje med DŠSDS in matičnimi strokovnimi društvi, z društvi in združenji ravnateljev, učiteljev/vzgojiteljev; vzpostaviti možnost rednega sodelovanja med DŠSDS in MIZŠ ter morda tam imenovati odgovorno osebo za takšno povezovanje. To bi omogočilo, da bi se svetovalni delavci lahko organizirano vključevali v strokovne razprave in sodelovali pri sprejemanju odločitev, še predvsem, ko gre za sistemske vidike delovanja svetovalne službe in za vprašanja razvoja vzgojno-izobraževalnega sistema kot celote;

h) ob uvajanju novih vzgojno-izobraževalnih konceptov in z njimi povezanih strokovnih nalog svetovalnih delavcev je vedno hkrati treba oceniti tudi, ali >

Doc. dr. Milko Poštrak in gostje na okrogli mizi

strokovni profili oz. kompetence zaposlenih svetovalnih delavcev in/ali normativi za njihovo zaposlovanje dejansko omogočajo kakovostno izvedbo pričakovanih nalog (npr. kakovostno izvajanje ustrezne dodatne strokovno pomoči);

i) spodbuditi ravnatelje, da podprejo svetovalne delavce v prizadevanjih, da naj ti ne bi opravljali upravno-administrativnih nalog vrtca oz. šole na račun svojih strokovnih nalog, opredeljenih v Programskih smernicah. Na sploh pa bi bilo prav presoditi tudi o upravičenosti nekaterih upravno-administrativnih nalog vrtcev in šol, in če bi bile vse prepoznane kot potrebne in utemeljene, morda tudi o zaposlovanju dodatnih upravno-administrativnih kadrov;

j) Programske smernice celovito ovrednotiti z vidika njihove skladnosti z drugimi koncepti, novimi sistemskimi rešitvami, zakoni oz. podzakonskimi akti, ki so doživeli večje spremembe od časa, ko so bile smernice sprejete, ter preveriti, v kolikšni meri še ustrezajo tudi za delo svetovalne službe v zavodih za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami.

Avtorji fotografij so Matjaž Rebolj, Tanja Bezić, Tina Pirc in Katja Jeznik.<

Programski odbor konference:

1. mag. Tanja Bezić, koordinatorica, Zavod RS za šolstvo
2. prof. dr. Sonja Pečjak, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
3. doc. dr. Petra Gregorčič Mrvar, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
4. doc. dr. Milko Poštrak, Fakulteta za socialno delo, Univerza v Ljubljani
5. doc. dr. Lidija Magajna, zunanja sodelavka, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani
6. izr. prof. dr. Marija Javornik Krečič, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru
7. izr. prof. dr. Katja Košir, Pedagoška fakulteta in Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru
8. doc. dr. Mojca Kukanja Gabrijelčič, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem
9. prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem
10. prof. dr. Irena Lesar, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani
11. mag. Karmen Novak, Društvo šolskih svetovalnih delavcev Slovenije
12. doc. dr. Tomaž Vec, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani
13. izr. prof. dr. Tina Vršnik Perše, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru
14. prof. dr. Darja Zorc Maver, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

Člani organizacijskega odbora:

1. mag. Cvetka Bizjak, Zavod RS za šolstvo
2. mag. Tamara Malešević, Zavod RS za šolstvo
3. dr. Brigita Rupar, Zavod RS za šolstvo
4. doc. dr. Katja Jeznik, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
5. asist. dr. Tina Pirc, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
6. asist. dr. Tadeja Kodele, Fakulteta za socialno delo, Univerza v Ljubljani

Iz raziskav za prakso

Vloga vzgojnih stilov pri šolskih izidih mladih

TINA CUPAR, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru
tina.cupar@um.si

Izvleček: Vedenje mladostnikov v šoli, njihov odnos do šole in opravljanje šolskih obveznosti so povezani z vrsto dejavnikov, med drugim tudi z vzgojo staršev. Ta pomembno prispeva k razvoju posameznikovega vedenja in kompetentnosti ter posledično k šolskim izidom otrok in mladostnikov. V prispevku se osredinjamo na proučevanje vloge starševske vzgoje, natančneje treh vzgojnih stilov (avtoritativnega, avtoritarnega, permisivnega) pri različnih šolskih izidih mladih. Podatki temeljijo na reprezentativnem vzorcu slovenske mladine, stare 16–27 let. Izsledki kažejo, da so vzgojni stili pomembno povezani s posameznikovimi šolskimi izidi v obdobju mladosti. Avtoritativni vzgojni stil je povezan s številnimi pozitivnimi šolskimi izidi, in sicer z boljšim šolskim uspehom, boljšim odnosom do šole in z manjšo verjetnostjo problematičnega vedenja v šoli. Avtoritarni in permisivni vzgojni stil sta povezana z manj optimalnimi izidi. Ugotovitve so obravnavane tudi z vidika pomena za vzgojno--izobraževalne ustanove.
Ključne besede: vzgojni stili, mladi, šolska uspešnost, odnos do šole, problematično vedenje v šoli.

Role of Parenting Styles in Young People's School Outcomes

Abstract: The behaviour of adolescents in school, their attitude towards school, and their fulfilment of school obligations are connected with a number of factors, including parenting. The latter has a significant impact on the development of a person's behaviour and competence, and, consequently, on

children's and adolescents' school outcomes. This paper focuses on examining the role of parenting, or, more precisely, of three parenting styles (authoritative, authoritarian, permissive) in the diverse school outcomes of young people. The data are based on a representative sample of Slovenian youth, aged 16–27. The findings show that there is a strong correlation between parenting styles and an individual's school outcomes during youth. The authoritative parenting style correlates with numerous positive school outcomes, namely with higher school attainment, a better attitude towards school, and a lesser likelihood of problematic behaviour in school. The authoritarian and permissive parenting styles correlate with less optimal outcomes. These findings are also discussed with regard to their importance for educational institutions.

Keywords: parenting styles, young people, school attainment, attitude towards school, problematic behaviour in school.

Uvod

Številne dosedanje študije kažejo, da so posamezni šolski izidi otrok in mladostnikov, kot so šolska uspešnost, odnos do šole in vedenje v šoli (Dornbusch idr. 1987; Garcia in Gracia 2009; Lamborn idr. 1991; Steinberg idr. 2006; Steinberg idr. 1994), odvisni od vrste dejavnikov. Raziskovalci poleg splošnih družbenoekonomskih (npr. izobrazba staršev, materialni položaj družine) in bioloških dejavnikov (npr. spol, prirojene sposobnosti učencev) pogosto poudarjajo tudi pomen različnih kontekstualnih dejavnikov, kot sta družinsko okolje (npr. struktura družine, odnosi v družini) in šolsko okolje (npr. šolska klima, odnosi s sošolci in učitelji) (Baumrind 1967; Bernstein 2013; Cenkseven-Önder 2012; Flere in Klanjšek 2010; Simetin idr. 2011; Steinberg idr. 1994).

Cilj tega prispevka je podrobneje obravnavati vlogo starševske socializacije oz. natančneje starševske vzgoje pri posameznih šolskih izidih mladostnikov.

Med nazadnje navedenimi se kot zlasti pomemben kaže vpliv družinskega okolja, predvsem zaradi svoje vloge v obdobju zgodnje socializacije. Starši kot primarni agensi socializacije namreč s svojo vzgojo in odnosom do otrok pomembno vplivajo na različne vidike posameznikovega razvoja. Ta vpliv se na primer odraža pri posameznikovem psihosocialnem razvoju, vedenju in razvoju kompetentnosti v različnih starostnih obdobjih, vse od otroštva do zgodnje odraslosti (Darling 1999; Sorkhabi 2005). Vloga staršev se sicer v času adolescence nekoliko zmanjša, a številne raziskave kažejo, da starševska socializacija ostaja pomemben dejavnik vplivanja na posamezne izide tudi v tem in v kasnejših starostnih obdobjih (Darling in Cumsille 2003; Spera 2005). Razvoj kompetenc in vedenj, ki se začne oblikovati že v družinskem okolju, se torej tudi kasneje odraža na številnih življenjskih področjih posameznikov. V času otroštva in mladosti, ko posamezniki velik del svojega časa preživijo v šolskem okolju, je tako pričakovano, da se različni vidiki razvoja odražajo tudi na področju izobraževanja.

Prav zaradi vloge, ki jo ima starševska vzgoja pri oblikovanju vedenj in izidov mladostnikov v šoli, je poznavanje tega dejavnika pomembno tudi za vse, ki se z mladimi ukvarjajo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Poznavanje konteksta posameznih vedenj in izidov je namreč ključno za njihovo razumevanje in lahko pomembno prispeva k načrtovanju dela in sodelovanja z učenci. Cilj tega prispevka je tako podrobneje obravnavati vlogo starševske socializacije oz. natančneje starševske vzgoje pri posameznih šolskih izidih mladostnikov. Na podlagi pregleda ključnih značilnosti različnih oblik starševske vzgoje v izhodišču predstavimo pomen vzgoje za razvoj kompetenc in vedenj posameznikov ter analiziramo učinek tega razvoja na same šolske izide. Pri tem se osredinjamo na nabor različnih izidov, ki so se v dosedanjih raziskavah izkazali kot pomembno povezani s starševsko vzgojo, kot so šolsko delo mladostnikov (natančneje šolska uspešnost in opravljanje šolskih obveznosti; Steinberg idr. 1994), njihov odnos do šole (Dornbusch idr. 1987; Steinberg idr. 1994) in problematično vedenje v šoli (Garcia in Gracia 2009; Klanjšek 2010; Steinberg idr. 1991). Proučevanje podkrepimo tudi z empirično analizo povezanosti posameznih šolskih izidov s starševsko vzgojo na vzorcu slovenske mladine.

Učinki starševske vzgoje na razvoj mladostnikov

Raziskave s področja proučevanja vpliva socializacije na različne šolske izide pogosto kot pomembne dejavnike prepoznavajo socializacijske ali vzgojne stile staršev[1] (Baumrind 1967; Maccoby in Martin 1983). S pojmom »vzgojni stili« avtorji običajno pojmujejo skupek stališč in vedenj staršev, povezanih z vzgojo otrok (Dar-

1 Pojma socializacijski stil staršev in vzgojni stil staršev se v literaturi običajno nanašata na isti raziskovalni koncept. V nadaljevanju bo v besedilu uporabljen termin vzgojni stil.

ling in Steinberg 1993). Enega od klasičnih začetkov sistematičnega proučevanja vzgojnih stilov pomenijo dela Diane Baumrind (npr. 1967, 1971). Njena teorija je bila podlaga za številne nadaljnje študije s področja proučevanja vzgojnih stilov (npr. Darling 1999; Dornbusch idr. 1987; Lamborn idr. 1991; Maccoby in Martin 1983) in še danes ostaja ena izmed vplivnejših na tem področju. Izhaja iz predpostavke, da se vedenja, prakse in vrednote staršev odražajo v njihovi vzgoji, na podlagi česar lahko govorimo o različnih vzgojnih stilih (Baumrind 1971). Večina proučevanj vzgojnih stilov temelji na kategorizaciji starševske vzgoje glede na stopnjo izraženosti dveh ključnih dimenzij, in sicer starševske odzivnosti (oz. bližine, topline, sprejemanja) in starševske zahtevnosti (oz. strogosti in nadzora) (Baumrind 1991, 1999; Maccoby in Martin 1983). Na podlagi kombinacije stopnje izraženosti obeh dimenzij se oblikuje klasična tipologija treh različnih vzgojnih stilov, in sicer avtoritarnega, avtoritativnega in permisivnega (Baumrind 1991, 1971). Nekatere kasnejše klasifikacije (npr. Lamborn idr. 1991; Maccoby in Martin 1983; Steinberg idr. 1994) omenjenim dodajajo še četrti stil, tj. nevpleteni/nevključeni.

Značilnosti vsakega izmed navedenih stilov se v vedenju staršev v praksi odražajo različno (gl. npr. Baumrind 1971, 1991; Darling 1999; Darling in Steinberg 1993; Maccoby in Martin 1983).

- Za **avtoritarni vzgojni** stil sta značilni nizka stopnja odzivnosti in visoka stopnja zahtevnosti. Pri takšni vzgoji starši pogosto zelo nadzirajo vedenje otrok in pričakujejo, da bodo otroci ubogali in spoštovali njihova pravila brez pojasnila. Redko upoštevajo pobude otrok in običajno z njimi ne vzpostavljajo zelo toplega odnosa.
- Za **permisivni vzgojni stil** je značilna obratna kombinacija izraženosti obeh dimenzij, torej visoka stopnja odzivnosti in nizka stopnja zahtevnosti. Starši, ki otroke vzgajajo permisivno, tako z njimi običajno vzpostavljajo bolj topel odnos, a so manj zahtevni od avtoritativnih staršev. Nimajo zelo visokih zahtev glede vedenja otrok, dovoljujejo jim precejšnjo samoregulacijo in se izogibajo soočenjem z njimi.
- Za tretji, tj. **avtoritativni vzgojni stil** je značilna visoka stopnja izraženosti obeh dimenzij, tako visoka stopnja odzivnosti kot visoka stopnja zahtevnosti. V praksi to pomeni, da starši z otroki vzpostavljajo topel odnos in jim zagotavljajo podporo, hkrati pa jasno usmerjajo njihovo vedenje, ne da bi bili vsiljivi ali omejujoči. Trdno stojijo za svojimi odločitvami, svoje poglede in zahteve podkrepijo z argumenti, prav tako k temu spodbujajo svoje otroke.
- Popolno nasprotje avtoritativnega stila je četrti, tj. **nevključeni vzgojni stil**, za katerega sta značilni tako nizka stopnja odzivnosti kot nizka stopnja zahtevnosti. Starši, za katere je značilna takšna vzgoja, z otroki redko vzpostavljajo topel odnos, prav tako jih redko spremljajo, vodijo in podpirajo. Za razliko od prvih treh opisanih stilov, ki so po mnenju Darlingove in Steinberga predvsem izraz »različnih variacij družin, ki funkcionirajo dobro« (1993, str. 491), pri nevključenem vzgojnem stilu starši pogosto delujejo odsotno, kar se običajno odraža v slabšem funkcioniranju družin.

Večina proučevanj vzgojnih stilov temelji na kategorizaciji starševske vzgoje glede na stopnjo izraženosti dveh ključnih dimenzij, in sicer starševske odzivnosti (oz. bližine, topline, sprejemanja) in starševske zahtevnosti (oz. strogosti in nadzora).

Učinki vsakega izmed opisanih vzgojnih stilov se značilno odražajo pri razvoju posameznikov. To se kaže v različnih starostnih obdobjih, tako v obdobju otroštva (Baumrind 1971) kot mladosti (Dornbusch idr. 1987; Lamborn idr. 1991). Številne raziskave, opravljene v evropsko-ameriškem prostoru nakazujejo, da naj bi bil med vsemi opisanimi vzgojnimi stili avtoritativni stil povezan z najbolj optimalnimi izidi na različnih področjih. Avtoritativno vzgojeni posamezniki naj bi tako izkazovali višje ravni psihosocialne zrelosti in nižje ravni problematičnega vedenja ter naj bi dosegali boljše šolske dosežke (Darling 1999; Lamborn idr. 1991; Steinberg idr. 2006; Suldo in Huebner 2004). Nasprotno naj bi posamezniki, ki so bili deležni nevključene vzgoje, imeli več vedenjskih težav, bili bolj verjetno vključeni v različne oblike problematičnega vedenja in izkazovali zmanjšan interes za šolo. Posamezniki iz avtoritarnih in popustljivih družin so z vidika večine obravnavanih izidov običajno med obema opisanima stiloma. Avtoritarno vzgojeni posamezniki naj bi na primer imeli predvsem manj vedenjskih težav in težav v šoli, a hkrati nižjo samozavest in slabše razvite socialne kompetence. Obratno pa naj bi imeli permisivno vzgojeni posamezniki več vedenjskih težav in težav v šoli, a bolj razvite socialne kompetence in veščine (Lamborn idr. 1991; Steinberg idr. 1994; Suldo in Huebner 2004). Pri avtoritarni in permisivni vzgoji gre torej običajno za prepletanje tako pozitivnih kot negativnih učinkov na razvoj, medtem ko je avtoritativna vzgoja povezana s pretežno bolj pozitivnimi, nevključena pa z bolj negativnimi izidi.

Avtoritativno vzgojeni posamezniki naj bi izkazovali višje ravni psihosocialne zrelosti in nižje ravni problematičnega vedenja ter naj bi dosegali boljše šolske dosežke.

Tudi raziskave na populaciji slovenskih mladostnikov načeloma kažejo, da je avtoritativ-

na vzgoja povezana z boljšimi izidi na številnih področjih, kot so šolska uspešnost (npr. Calafat idr. 2014; Flere in Tavčar Krajnc 2011), uporaba drog, osebnostne motnje in samozavest (Calafat idr. 2014). Posebno zanimive pa so nekatere ugotovitve, ki nakazujejo na pomembnost posameznih dimenzij vzgoje. Tako so na primer v študiji Calafata in sodelavcev (2014) ugotovili, da na omenjenih področjih permisivni vzgojni stil kaže podobne oz. v primeru šolske uspešnosti in samozavesti celo boljše učinke kot avtoritativni. Takšna povezanost se ni izkazala le v primeru slovenskih mladostnikov, temveč tudi pri drugih evropskih mladostnikih, ki so bili vključeni v to raziskavo (mladi iz Švedske, Velike Britanije, Španije, Portugalske in Češke). Avtorji ključno vlogo pri tem pripisujejo pomenu topline in odzivnosti staršev, ki je visoko izražena v primeru obeh omenjenih vzgojnih stilov. Ta naj bi pomembno vplivala na psihosocialno funkcioniranje mladostnikov in posledično na posamezne izide (prav tam). Prav tako se je bližina med starši in mladostniki izkazala kot pomemben dejavnik tudi v študiji šolske uspešnosti Flereta in Klanjška (2010, str. 126).

Pri avtoritarni in permisivni vzgoji gre običajno za prepletanje pozitivnih kot negativnih učinkov na razvoj, medtem ko je avtoritativna vzgoja povezana s pretežno bolj pozitivnimi, nevključena pa z bolj negativnimi izidi.

Za natančnejše razumevanje učinkovanja vzgojnih stilov na različne vidike razvoja mladostnikov je zato pomembno predvsem razumevanje vloge obeh dimenzij vzgoje (odzivnosti in zahtevnosti). Kot ugotavlja Darling (1999), naj bi stopnja izraženosti vsake dimenzije ključno prispevala k posameznim vidikom razvoja, kar se lahko posledično odraža v različnih izidih posameznikov. Po njenem naj bi bila starševska zahtevnost povezana predvsem z razvojem instrumentalnih kompetenc in z vedenjskim nadzorom, medtem ko naj bi starševska odzivnost napovedovala psihosocialno funkcioniranje in razvoj socialnih kompetenc (prav tam). Takšno razumevanje je skladno s prevladujočimi predhodno opisanimi izidi v dosedanjih raziskavah. Ti namreč kažejo, da je avtoritativni vzgojni stil, ki ima visoko izraženi obe dimenziji, povezan z najbolj optimalnimi izidi na različnih področjih. Po drugi strani pa se pri avtoritarnem in permisivnem vzgojnem stilu, ki imata vsak visoko izraženo samo eno dimenzijo, pozitivni učinki večinoma kažejo samo na določenih področjih. Praviloma ti sovpadajo s področji, ki naj bi bila po Darling (1999) povezana z visoko izraženostjo določene dimenzije, torej pri avtoritarnem predvsem področje vedenjskega nadzora (Lamborn idr. 1991; Steinberg idr. 1994; Suldo in Huebner 2004), pri permisivnem pa psihosocialnega funkcioniranja (Calafat idr. 2014) in socialnih kompetenc (Sorkhabi 2005; Steinberg, Mounts, Lamborn in Dornbusch 1991).

Starševska zahtevnost naj bi bila povezana predvsem z razvojem instrumentalnih kompetenc in z vedenjskim nadzorom, medtem ko naj bi starševska odzivnost napovedovala psihosocialno funkcioniranje in razvoj socialnih kompetenc.

Pomen starševske vzgoje za posamezne šolske izide mladostnikov

Vsi opisani vidiki razvoja, na katere učinkujejo posamezne dimenzije vzgoje, so lahko pomembno povezani tudi z vedenjem otrok in mladostnikov v šoli in z njihovimi šolskimi izidi. Tako so na primer dobro razvite instrumentalne kompetence, ki se v šoli lahko kažejo v sposobnosti organizacije šolskega dela in učenja, učinkovitosti pri ustni in pisni komunikaciji ter sposobnosti samostojnega dela, pomembne za učenčeve pristope k šolskemu delu. To se posledično lahko odraža pri njihovih šolskih izidih, na primer pri pripravljenosti za učenje oz. opravljanje šolskih obveznosti in pri šolski uspešnosti. Tudi različni vidiki psihosocialnega funkcioniranja učencev, kot so njihova samozavest, psihosomatske težave (npr. depresija, anksioznost) in podobno, lahko vplivajo na funkcioniranje posameznikov v šoli in posledično na njihove šolske izide. Tovrstne težave lahko učence ovirajo pri opravljanju vsakdanjih šolskih obveznosti, kar se lahko odraža v slabših šolskih izidih, lahko pa vodijo tudi do različnih oblik problematičnega vedenja v šoli, kot je na primer neupravičeno izostajanje od pouka. Tretji omenjeni vidik razvoja, tj. posameznikova sposobnost vedenjskega nadzora, se v šoli najbolj očitno odraža predvsem pri spoštovanju šolskih pravil, kot so na primer primerno vedenje in komunikacija ter spoštovanje razrednih pravil. Četrti vidik, tj. razvite socialne kompetence, je pomemben predvsem za uspešno vključevanje učencev v šolsko skupnost. Občutek sprejetosti, sposobnost sodelovanja in vzpostavljanja dobrih odnosov s sošolci lahko posredno vplivajo na vrsto šolskih izidov, od posameznikovega odnosa do šole do šolske uspešnosti, pa tudi samega vedenja v šoli. Na podlagi opisanega torej lahko sklenemo, da posamezni vidiki razvoja v praksi niso pomembni zgolj za eno vrsto šolskih izidov, temveč se medsebojno prepletajo in dopolnjujejo ter tako prispevajo k širokemu spektru šolskih izidov.

Starševska vzgoja je torej prek spodbujanja razvoja določenih kompetenc in vedenj lahko povezana z raz-

novrstnimi šolskimi izidi pri mladostnikih. Dosedanje študije, ki so proučevale povezanost vzgojnih stilov in posameznih izidov, so med korelati običajno izpostavljale predvsem takšne, ki so povezani z različnimi vidiki šolskega dela, kot so šolski uspeh, zavzetost za šolo in prizadevanja glede šolskih dosežkov (Dornbusch idr. 1987; Simons in Conger 2007; Sorkhabi 2005; Steinberg idr. 2006; Turner idr. 2009; Waterman in Lefkowitz 2017; Wing Chan in Koo 2011). Poleg teh so raziskave sicer obravnavale tudi nekatere druge pomembne pokazatelje prilagajanja in vključevanja mladostnikov v šolsko okolje, kot na primer mladostnikov odnos do šole in vedenje v šoli, a so se pogosto na njih osredinjale v precej manjši meri. Tako je na primer le nekaj raziskav proučevalo povezanost vzgoje s kazalniki, kot sta posameznikova naravnanost do šole (Steinberg idr. 1994) in problematično vedenje v šoli (Garcia in Gracia 2009; Steinberg idr. 1991). Sicer so številne raziskave pokazale, da so vzgojni stili pomembno povezani s problematičnim vedenjem na splošno (gl. npr. Bronte-Tinkew idr. 2006; Calafat idr. 2014; Simons in Conger 2007), a so redkeje proučevale takšno vedenje tudi v šolskem okolju.

Posamezni vidiki razvoja v praksi niso pomembni zgolj za eno vrsto šolskih izidov, temveč se medsebojno prepletajo in dopolnjujejo ter tako prispevajo k širokemu spektru šolskih izidov.

Za celovito razumevanje vloge vzgojnih stilov pri različnih šolskih izidih se na podlagi predstavljenega nakazujeta dve izhodišči, ki bi ju bilo pri obravnavi tematike smiselno dodatno upoštevati. Prvič, kljub temu da se povezanost vzgoje in šolskih izidov kaže v številnih omenjenih študijah, je pomanjkljivost mnogih izmed njih ta, da se osredinjajo zgolj na eno vrsto šolskih izidov naenkrat (npr. le na vidike šolskega dela). Za natančnejše razumevanje vloge starševske vzgoje bi bilo smiselno hkrati analizirati več različnih izidov na enem vzorcu, na primer tako s področja šolskega dela kot problematičnega vedenja v šoli. Tako lahko dobimo boljši vpogled v dejanske vzorce povezanosti vzgoje z različnimi šolskimi izidi. Drugič, večina študij se pri proučevanju na populaciji mladostnikov osredinja predvsem na zgodnja obdobja mladosti, tj. na obdobje srednje šole (npr. Calafat idr. 2014; Flere in Tavčar Krajnc 2011; Steinberg idr. 1992), manj pa na kasnejša obdobja. Glede na to, da je dandanes velik delež slovenske mladine vključen tudi v izobraževanje po srednji šoli (Flere in Tavčar Krajnc 2011), starševska vzgoja pa naj bi učinkovala na posameznikov razvoj tudi v starejših starostnih obdobjih (Darling in Cumsille 2003; Spera 2005), bi bilo smiselno pri proučevanju upoštevati širše starostno obdobje mladosti. V prispevku se v nadaljevanju zato osredinjamo na proučevanje povezanosti starševske vzgoje oz. posameznih vzgojnih stilov z naborom različnih šolskih izidov med mladimi v starostnem obdobju 16-27 let.

Namen

Glavni namen tega prispevka je proučiti vlogo vzgojnih stilov pri posameznih vidikih šolskih izidov med mladimi v Sloveniji. Zanima nas povezanost treh prevladujočih vzgojnih stilov (avtoritarnega, avtoritativnega, permisivnega) s tremi različnimi vidiki šolskih izidov mladih, in sicer s šolskim delom, njihovim odnosom do šole in problematičnim vedenjem v šoli.

Metodologija

Raziskovalni vzorec in postopki zbiranja podatkov

Podatki za analizo so bili pridobljeni v okviru raziskave Slovenian Youth 2013 z uporabo stratificiranega kvotnega vzorca. Anketiranih je bilo 907 mladih v Republiki Sloveniji, starih 16-27 let; med temi je bilo 26 % starih 16-19 let, 35 % starih 20-23 let in 39 % starih 24-27 let. V vzorcu je bilo 48,3 % žensk. Raziskava je bila izvedena v obliki strukturiranega intervjuja, del odgovorov (tudi glede vzgojnih stilov) je bil pridobljen s pisnim vprašalnikom. Podrobnejše informacije glede vzorčenja in zbiranja podatkov so na voljo v poročilu raziskave Slovenian youth 2013 (Flere in Divjak 2014).

Merski instrument

Vzgojni stili

V raziskavi je bil za merjenje vzgojnih stilov uporabljen predelan vprašalnik Robinsona in sodelavcev (1996), ki se je po vzoru Baumrindove (1971) osredinjal na merjenje treh različnih vzgojnih stilov, in sicer avtoritarnega, avtoritativnega in permisivnega. Na te tri smo se osredinili, ker nas je zanimalo predvsem, kako so izidi povezani z različnimi kombinacijami prisotnosti staršev. Vprašalnik je bil zastavljen tako, da so respondenti na petstopenjski lestvici, na kateri je 1 pomenilo »sploh ne drži«, 5 pa »popolnoma drži«, ocenili pogostost posameznih vzgojnih praks svojih staršev v času, ko so obiskovali osnovno šolo. Merjenje vzgojnih stilov na podlagi percepcije respondentov se je zlasti na populacijah mladih v preteklih študijah izkazalo kot ustrezno oz. celo natančnejše, kot če bi informacije pridobili od staršev samih (Robinson idr. 1996). Percepcija vzgojnih stilov med starši in mladostniki se namreč lahko razlikuje (Cohen in Rice 1997; Smetana 1995), a je za ugotavljanje povezav med stilom in posameznim učinkom bolj pomembna sama percep-

cija mladostnika kot mnenje njegovih staršev (Gherasim 2017).

Na podlagi zbranih odgovorov na posamezne trditve so se s pomočjo faktorske analize oblikovale tri faktorske strukture, ki so skupaj pojasnile 63,6 % skupne variance. Vsaka struktura je kazala ustrezno stopnjo interne konsistentnosti (Cronbach's alpha). Na podlagi opisov trditev, ki so se povezale v posamezne strukture faktorjev, smo prepoznali in poimenovali naslednje vzgojne stile: avtoritarni (Cronbachov alpha = 0,74), avtoritativni (Cronbachov alpha = 0,68) in permisivni (Cronbachov alpha = 0,65).

Osredinili smo se na proučevanje treh vidikov šolskih izidov, in sicer na mladostnikovo šolsko delo, na njegov odnos do šole in na problematično vedenje v šoli.

Šolski izidi

V analizi smo se osredinili predvsem na proučevanje treh vidikov šolskih izidov, za katere bi na podlagi preteklih raziskav (npr. Dornbusch idr. 1987; Lamborn idr. 1991; Steinberg idr. 1994) lahko predvidevali, da se pomembno razlikujejo z vidika učinkovanja posameznih stilov. Prvi proučevani vidik se je nanašal na mladostnikovo šolsko delo, ki smo ga merili z dvema medsebojno pozitivno povezanima kazalnikoma ($r = 0,15$, $p < 0,01$), in sicer s šolskim uspehom (ocena v zadnjem letniku) in časom, namenjenim opravljanju šolskih obveznosti (število ur učenja in dela za šolo doma). Drugi proučevani vidik se je nanašal na mladostnikov odnos do šole, ki smo ga merili z vprašanjem o tem, kako radi mladostniki obiskujejo šolo. Tretji proučevani vidik se je nanašal na problematično vedenje v šoli, pri čemer smo se osredinili na dve vrsti vedenja, ki nista v skladu s šolskimi pravili. Prvo se je nanašalo na pogostost obiska šole pod vplivom substanc (alkohola ali drog), drugo pa na pogostost prepisovanja oz. goljufanja (prepisovanje pri nalogah). Oba kazalnika sta bila medsebojno pozitivno povezana ($r = 0,27$; $p < 0,01$).

Postopki obdelave podatkov

Za proučevanje povezanosti dejavnikov smo opravili sekundarno analizo kvantitativnih (anketnih) podatkov s programom SPSS. Analizirali smo povezanost med različnimi vzgojnimi stili in posameznimi šolskimi izidi. Za analizo struktur vzgojnih stilov smo uporabili faktorsko analizo, za proučevanje povezanosti med spremenljivkami pa Pearsonove koeficiente korelacije.

Rezultati

V spodnji tabeli prikazujemo rezultate analiz povezanosti vzgojnih stilov in posameznih šolskih izidov.

Rezultati v tabeli 1 za prva dva proučevana vidika, tj. odnos do šole in šolsko delo, kažejo, da je avtoritativni vzgojni stil pozitivno povezan z vsemi tremi proučevanimi kazalniki, medtem ko avtoritarni in permisivni vzgojni stil kažeta negativno povezanost. To pomeni, da posamezniki, ki so bili vzgojeni bolj avtoritativno, v šoli kažejo bolj pozitivne izide v zvezi s šolo, in sicer imajo bolj pozitiven odnos do šole ($r = 0,16$, $p < 0,01$), boljši šolski uspeh ($r = 0,15$, $p < 0,01$) in namenijo več časa opravljanju šolskih obveznosti ($r = 0,14$, $p < 0,01$). Po drugi strani pa imajo posamezniki, ki so bili v času otroštva vzgojeni bolj permisivno, bolj negativen odnos do šole ($r = 0,10$, $p < 0,05$), slabši šolski uspeh ($r = 0,08$, $p < 0,05$) in manj časa namenijo opravljanju šolskih obveznosti ($r = 0,11$, $p < 0,01$). Podoben vzorec kot pri permisivno vzgojenih se kaže tudi pri avtoritarno vzgojenih, vendar so povezave v tem primeru nekoliko šibkejše in redkeje statistično značilne. Naši rezultati so skladni z izsledki drugih raziskav (Dornbusch idr. 1987, Steinberg idr. 2006, Maccoby in Martin 1983) in potrjujejo, da je tudi med slovensko mladino izmed vseh treh stilov avtoritativni vzgojni stil povezan z

Tabela 1: Povezanost vzgojnih stilov s posameznimi vidiki šolskih izidov med mladimi

	Avtoritarni	Avtoritativni	Permisivni
1. Odnos do šole	-0,04	0,16**	-0,10*
2. Šolsko delo			
Šolski uspeh	-0,05	0,15**	-0,08*
Opravljanje šolskih obveznosti	-0,08*	0,14**	-0,11**
3. Problematično vedenje v šoli			
Obisk šole pod vplivom substanc	0,19**	-0,12**	0,08*
Prepisovanje pri nalogah	0,10**	0,03	0,13**

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

najbolj pozitivnimi izidi na področju šolske uspešnosti, opravljanja šolskih obveznosti in odnosa do šole. Primerjava povezanosti vzgojnih stilov s tretjim proučevanim vidikom, tj. problematičnim vedenjem v šoli, na prvi pogled ne nakazuje tako jasnega vzorca kot pri prvih dveh vidikih. Pri prvi proučevani obliki problematičnega vedenja, tj. obisku šole pod vplivom substanc, se sicer kaže, da so bolj avtoritativno vzgojeni tudi v obdobju mladosti redkeje obiskali šolo pod vplivom substanc ($r = 0{,}12$, $p < 0{,}01$), medtem ko ravno obratno velja za bolj avtoritarno ($r = -0{,}19$, $p < 0{,}01$) pa tudi za bolj permisivno vzgojene ($r = -0{,}08$, $p < 0{,}05$). To je skladno z ugotovitvami drugih raziskav, ki kažejo, da je avtoritativni vzgojni stil v najmanjši meri povezan z različnimi oblikami problematičnega vedenja (Calafat idr. 2014; Simons in Conger 2007). Pri drugi proučevani obliki, prepisovanju pri nalogah, pa so razlike v povezanosti med različnimi vzgojnimi stili manjše. Vsi trije vzgojni stili so namreč pozitivno povezani s pogostostjo prepisovanja, obstajajo pa manjše razlike v moči povezanosti. Najmočnejšo povezanost kažeta permisivni ($r = 0{,}13$, $p < 0{,}01$) in avtoritarni stil ($r = 0{,}10$, $p < 0{,}01$), medtem ko je avtoritativni stil najšibkeje in tudi edini statistično neznačilno povezan s pogostostjo goljufanja ($r = 0{,}03$, $p > 0{,}05$). Kljub ne tako izrazitim razlikam med posameznimi stili je torej avtoritativni vzgojni stil še vedno v najmanjši meri povezan s pogostostjo prepisovanja. Pomanjkanje bolj izrazitih razlik pri tej obliki je lahko povezano z dejstvom, da gre za vedenje, ki je med učenci bolj razširjeno ($M = 3{,}35$, $SD = 0{,}92$) in v njihovih očeh verjetno tudi manj problematično kot obisk šole pod vplivom substanc ($M = 1{,}78$, $SD = 0{,}99$). Analiza povezanosti vzgojnih stilov z obema proučevanima oblikama vedenja nakazuje, da je avtoritativni vzgojni stil vseeno v najmanjši meri povezan s problematičnim vedenjem v šoli, je pa njegova vloga bolj izrazita pri vedenjih, ki pomenijo večje kršitve šolskih pravil.

Med vsemi vzgojnimi stili lahko prav avtoritativna vzgoja v največji meri prispeva k razvoju kompetentnega posameznika, ker je tu ključno prepletanje tako visoke stopnje odzivnosti staršev kot njihovega nadzora.

Sklep in implikacije

Izsledki naše raziskave kažejo na pomembno povezanost vzgojnih stilov z različnimi šolskimi izidi in z vedenjem mladostnikov v šolskem okolju. Ugotovitve so skladne s številnimi preteklimi raziskavami (Dornbusch 1987; Lamborn 1991; Steinberg idr. 1994; Steinberg idr. 2006; Suldo in Huebner 2004) in potrjujejo, da je starševska socializacija pomembno povezana z različnimi šolskimi izidi v obdobju mladosti.

Rezultati nakazujejo, da je izmed vseh treh proučevanih vzgojnih stilov avtoritativni stil povezan z najbolj pozitivnimi izidi mladostnikov v šoli. Za razliko od drugih avtoritativno vzgojeni mladostniki namreč izražajo boljši odnos do šole, imajo boljši šolski uspeh in se manj verjetno vključujejo v različne oblike problematičnega vedenja v šoli. To je skladno tudi z ugotovitvami številnih drugih študij, ki poudarjajo, da lahko med vsemi vzgojnimi stili prav avtoritativna vzgoja v največji meri prispeva k razvoju kompetentnega posameznika (npr. Baumrind 1991; Darling 1999). Ključno pri tej vrsti vzgoje je prav prepletanje tako visoke stopnje odzivnosti staršev kot njihovega nadzora. Za razliko od ugotovitev nekaterih študij (npr. Calafat idr. 2014; Flere in Klanjšek 2010), ki so izpostavljale predvsem pomen bližine oz. odzivnosti staršev za posamezne izide mladostnikov, rezultati te študije dokazujejo, da so boljši rezultati povezani predvsem z vzgojo, pri čemer sta visoko izraženi obe dimenziji, tako odzivnost kot nadzor. Pri takšni vzgoji nista prisotni samo naklonjenost in toplina, temveč hkrati obstajajo tudi jasne meje in pričakovanja. To oblikuje spodbudno okolje za razvoj širokega nabora raznolikih kompetenc, ki jih mladostniki potrebujejo za uspešno vključevanje v šolsko okolje in delo v šoli.

Za natančnejše razumevanje vloge vzgojnih stilov na tem področju bi bilo v prihodnje mogoče analize tudi razširiti. V obravnavno bi bilo smiselno vključiti nekatere druge dejavnike družinskega okolja, kot so na primer socioekonomski položaj družine, struktura družine in odnosi v družini. Ti lahko pomembno vplivajo na dinamiko odnosov v družini in so posledično lahko povezani tako z oblikovanjem vzgojnih stilov kot z njihovim učinkovanjem.

Na podlagi predstavljenih ugotovitev bi bilo tudi v vzgojno-izobraževalnih ustanovah smiselno spodbujati uporabo takšne vrste vzgoje, ki se povezuje s pozitivnimi šolskimi izidi.

Zaradi pomena starševske vzgoje pri različnih izidih mladostnikov v šoli imajo prestavljene ugotovitve študije pomembne implikacije tudi za pedagoške delavce oz. za vse, ki so kakor koli povezani z delom z mladostniki v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Čeprav so vzgojni stili primarno oblikovani v družinskem okolju, je namreč vsakodnevno pedagoško delo z otroki in mladostniki prepleteno z učinki teh stilov. Ugotovitve tega prispevka tako lahko delavcem v vzgojno-izobraževalnih ustanovah dajo vrsto pomembnih izhodišč za uporabo v praksi. V prvi vrsti so lahko predvsem pomemben vir informacij glede same vloge starševske vzgoje pri razumevanju vedenja otrok in mladostnikov v šoli. >

Nadalje so ugotovitve lahko v pomoč učiteljem pri načrtovanju in izvedbi učnih ur, pa tudi svetovalnim delavcem, pedagogom in psihologom pri delu z otroki, ki imajo vedenjske ali učne težave. Na podlagi predstavljenih ugotovitev bi bilo namreč tudi v vzgojno-izobraževalnih ustanovah smiselno spodbujati uporabo takšne vrste vzgoje, ki se povezuje s pozitivnimi šolskimi izidi. Kot ugotavlja Bernstein (2013, str. 1), se namreč »vedenja in odnosi sicer primarno oblikujejo v otroštvu, a jih kasneje sooblikujejo številni drugi dejavniki zunaj doma, med drugim tudi stili poučevanja v šoli«. S tega vidika bi bilo torej tudi v šoli smiselno stremeti k uporabi takšnih stilov vzgoje in poučevanja, ki spodbujajo razvoj mladih v smer, ki jim omogoča doseganje najbolj optimalnih učinkov na področju izobraževanja. V primeru slovenske mladine to nakazuje na spodbujanje uporabe avtoritativnega vzgojnega stila.

Poleg tega lahko vzgojno-izobraževalne ustanove na tem področju igrajo pomembno vlogo tudi pri ozaveščanju staršev glede pomena njihove vzgoje za dolgoročni razvoj njihovih otrok in mladostnikov. Že v vrtcih, pa tudi v šolah bi bilo priporočljivo organizirati predavanja, na katerih bi starše seznanili s pomenom starševske vzgoje oz. vzgojnih stilov za šolske izide njihovih otrok. Seznaniti bi jih bilo treba s pomenom vzgoje tako za šolsko delo kot tudi za različne oblike problematičnega vedenja in tveganj za razvoj deviantnosti. Tovrstna tematika je aktualna za razpravo na roditeljskih sestankih in seminarjih, pa tudi zunaj okvirov vzgojno-izobraževalnih ustanov, na primer na okroglih mizah in drugih dogodkih, ki so namenjeni izobraževanju staršev. Vloga vzgojno-izobraževalnih ustanov je torej na tem področju lahko pomembna predvsem z vidika izvajanja ukrepov v smeri izobraževanja zaposlenih in ozaveščanja staršev. <

Viri in literatura

1. Baumrind, D. (1967). Child Care Practices Anteceding Three patterns of Preschool Behavior. Genetic Psychology Monographs, letnik 75, št. 1, str. 43-88.
2. Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. Developmental Psychology Monographs, letnik 4, str. 1-103.
3. Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. The Journal of Early Adolescence, letnik 11, str. 1, 56-95.
4. Baumrind, D. (1999). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. V: Lerner, Richard M. (ur.), Adolescents and Their Families: Structure, Function, and Parent-Youth Relations. New York: Routledge, str. 22-61.
5. Bernstein, D. A. (2013). Parenting and teaching: What's the connection in our classroom? Part one of two: how teaching styles can affect behavioral and educational outcomes in the classroom. Pridobljeno s http://www.apa.org/ed/precollege/ptn/2013/09/parenting-teaching.aspx (10. 10. 2017).
6. Bronte-Tinkew, J., Moore, K. A., Carrano, J. (2006). The Father-Child Relationship, Parenting Styles, and Adolescent Risk Behaviors in Intact Families. Journal of Family Issues, letnik 27, str. 6, 850-881.
7. Calafat, A., García, F., Juan, M., Becõ Na, E., Fernández-Hermida, J. R. (2014). Which parenting style is more protective against adolescent substance use? Evidence within the European context. Drug and Alcohol Dependence, letnik 138, str. 185-192.
8. Cenkseven-Önder, F. (2012). Parenting styles and life satisfaction of Turkish adolescents. Educational Research and Reviews, letnik 7, št. 26, str. 577-584.
9. Cohen, D. A., Rice, J. (1997). Parenting Styles, Adolescent Substance Use, and Academic Achievement. Journal of Drug Education, letnik 27, št. 2, str. 199-211.
10. Darling, N. (1999). Parenting Style and Its Correlates. Champaign: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL. Pridobljeno s https://www.ericdigests.org/1999-4/parenting.htm/ (6. 10. 2017).
11. Darling, N., Cumsille, P. (2003). Theory, measurement, and methods in the study of family influences on adolescent smoking. Addiction, letnik 98, št. 1, str. 21-36.
12. Darling, N., Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. Psychological Bulletin, letnik 113, št. 3, str. 487-496.
13. Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., Fraleigh, M. J. (1987). The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance. Child Development, letnik 58, št. 5, str. 1244-1257.
14. Flere, S., Divjak, M. (2014). The study and its oprationalization. V: Flere, S. (ur.), Slovenian Youth 2013. Living in times of disillusionment, risk and precarity. Zagreb: CEPYUS; FES, str. 21-29.
15. Flere, S., Klanjšek, R. (2010). Dejavniki šolske uspešnosti: sklepne ugotovitve in priporočila tvorcem izobraževalne politike. V: Flere, S. (ur.), Kdo je uspešen v slovenskih šolah?. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 123-134.
16. Flere, S., Tavčar Krajnc, M. (2011). Izobraževanje in usposabljanje. V: Lavrič, M. (ur.), Mladina 2010: Družbeni profil mladih v Sloveniji. Ljubljana; Maribor: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino; Aristej, str. 93-124.
17. Garcia, F., Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from spanish families. Adolescence, letnik 44, št. 173, str. 101-131.
18. Gherasim, L. R., Brumariu, L. E., Alim, C. L. (2017). Parenting Style and Children's Life Satisfaction and Depressive Symptoms: Preliminary Findings from Romania, France, and Russia. Journal of Happiness Studies, letnik 18, št. 4, str. 1013-1028.
19. Klanjšek, R. (2010). Šolska deviantnost in šolska uspešnost. V: Flere, S. (ur.), Kdo je uspešen v slovenskih šolah?. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 63-66.

20. Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. Child Development, letnik 62, št. 5, str. 1049-1065.
21. Maccoby, E. E., Martin, J. A. (1983). Socialization and the context of the family: Parent-Child interaction. V: Mussen, P. H. in Hetherington, E. (ur.), Handbook of Child Psychology. New York: Wiley, str. 1-101.
22. Robinson, C. C., Hart, C. H., Mandleco, B. L., Olsen, S. F., Russell, A., Aloa, V., ... Bazarskaya, N. (1996). Psychometric Support for a New Measure of Authoritative, Authoritarian, and Permissive Parenting Practices: Cross-Cultural Connections. Psychological Reports, letnik 77, str. 819-830.
23. Simetin, I. P., Kuzman, M., Franelic, I. P., Pristas, I., Benjak, T., Dezeljin, J. D. (2011). Inequalities in Croatian pupils' unhealthy behaviours and health outcomes: Role of school, peers and family affluence. European Journal of Public Health, letnik 21, št. 1, str. 122-128.
24. Simons, L. G., Conger, R. D. (2007). Linking Mother-Father Differences in Parenting to a Typology of Family Parenting Styles and Adolescent Outcomes. Journal of Family Issues, letnik 28, št. 2, str. 212-241.
25. Smetana, J. G. (1995). Parenting Styles and Conceptions of Parental Authority during Adolescence. Child Development, letnik 66, št. 2, str. 299-316.
26. Sorkhabi, N. (2005). Applicability of Baumrind's parent typology to collective cultures: Analysis of cultural explanations of parent socialization effects. International Journal of Behavioral Development, letnik 29, št. 6, str. 552-563.
27. Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. Educational Psychology Review, letnik 17, št. 2, str. 125-146.
28. Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I., Cauffman, E. (2006). Patterns of Competence and Adjustment Among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Homes: A Replication in a Sample of Serious Juvenile Offenders. Journal of Research on Adolescence : The Official Journal of the Society for Research on Adolescence, letnik 16, št. 1, str. 47-58.
29. Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., Dornbusch, S. M. (1994). Over-Time Changes in Adjustment and Competence among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. Child Development, letnik 65, št. 3, str. 754-770.
30. Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., Darling, N. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. Child Development, letnik 63, št. 5, str. 1266-1281.
31. Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative Parenting and Adolescent Adjustment Across Varied Ecological Niches. Journal of Research on Adolescence, letnik 1, št. 1, str. 19-36.
32. Suldo, S. M., Huebner, E. S. (2004). The Role of Life Satisfaction in the Relationship between Authoritative Parenting Dimensions and Adolescent Problem Behavior. Source: Social Indicators Research Quality of Life Research on Children and Adolescents, letnik 66, št. 12, str. 165-195.
33. Turner, E. A., Chandler, M., Heffer, R. W. (2009). The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students. Journal of College Student Development, letnik 50, št. 3, str. 337-346.
34. Waterman, E. A., Lefkowitz, E. S. (2017). Are Mothers' and Fathers' Parenting Characteristics Associated With Emerging Adults' Academic Engagement? Journal of Family Issues, letnik 38, št. 9, str. 1239-1261.
35. Wing Chan, T., Koo, A. (2011). Parenting Style and Youth Outcomes in the UK. European Sociological Review, letnik 27, št. 3, str. 385-399.

ZA PRAKSO

Kaj lahko vrtec in šola storita za zmanjšanje škodljivih posledic revščine za otrokov razvoj in psihosocialno dobrobit

ANICA MIKUŠ KOS, Slovenska filantropija, Združenje za promocijo prostovoljstva

Izvleček: Vrtec in šola imata veliko možnosti, da kompenzirata kognitivne primanjkljaje in omilita ali celo preprečita neugodne izkušnje otrok, izhajajoče iz revščine. Pri tem so pomembni nespecifični pristopi, vgrajeni v šolski vsakdan, kot so varno in podporno vzdušje v oddelku, vrtcu in šoli, psihosocialna podpora strokovnih delavcev, njihovo prepoznavanje sposobnosti (potenciala, ki ga otrok izkazuje pri dejavnostih, ki ne spadajo v kurikul), aktiviranje virov za individualno pomoč otroku v vrtcu, šoli in skupnosti ter sodelovanje s starši. Ob stiskah otroka in psihosocialnih motnjah bo pomoč zagotavljala šolska svetovalna delavka, vselej v sodelovanju z učiteljem. Specifične oblike pomoči naj ne bodo diskriminatorne. Nujnost aktivne in sistemske podpore otrokom, ki odraščajo v okolju revščine, utemeljujejo izsledki raziskav o varovalni vlogi šole pri otrocih z dejavniki tveganja ter o pomenu vključenosti vseh otrok v osnovno šolo. To pomeni, da je mogoče s pomočjo doseči vse otroke. Za kompenzatorno in varovalno delovanje šole glede škodljivih posledic revščine za otrokov razvoj in psihosocialno dobrobit so potrebni celostni in sistemski pristopi ter človeška zavzetost učiteljev, vzgojiteljev in svetovalnih delavcev.

Ključne besede: revščina, varovalni dejavniki, izključenost.

What the Kindergarten and School Can Do to Alleviate Harmful Effects of Poverty on the Child's Development and Psychosocial Well-Being

Abstract: Kindergarten and school have many opportunities to compensate for cognitive deficits and alleviate or even prevent children's negative poverty-related experiences. This includes important unspecific approaches built in everyday school settings, such as safe and supportive climate in a section, kindergarten or school, professional psychosocial support, their recognition of the child's abilities (the child's potential demonstrated during extracurricular activities), activation of resources for offering individual help to the child in the kindergarten, school and community, and cooperation with the parents. Help will be provided to the child during the time of distress or psychosocial incidents by the school counsellor, always in cooperation with the teacher. Specific forms of assistance should not be discriminatory. The necessity of active and systematic support for children growing up in poverty is supported by research findings on the protective role of school relative to children with risk factors and the importance of including all children in primary school. This means that all children can be reached if help is provided. In order for the school to adopt compensating and protective action concerning negative effects of poverty on the child's development and psychosocial well-being, integrated and systematic approaches are required, along with a personal commitment from teachers, educators and counsellors.

Keywords: poverty, protective factors, exclusion

Uvodna razmišljanja

Revščina ni natančno definiran pojav. Poljubno dogovorjene so meje, številke, ki določajo prag revščine in razmejujejo revno od nerevnega prebivalstva države. Kaj bomo opredelili kot revščino, je odvisno od socialnega konteksta države in drugih družbenih okolij. Govorimo o revščini v Sloveniji v današnjem času. Marsikaj, kar danes imenujemo revščina, v mojem otroštvu - pred kakimi osemdesetimi leti, ne bi spadalo v revščino. Toda časi se menjajo, menja se kakovost življenja prebivalstva, menjajo se pričakovanja glede kakovosti življenja in možnosti. Od družbenega konteksta je tudi odvisno, komu se pripisuje krivda za revščino. V vodilni neoliberalni ideologiji nosi revščina slabšalno etiketo nesposobnosti, nezadostnih prizadevanj, češ, reveži so si sami krivi, kar tudi prizadeva samopodobo in samozaupanje revnih. Danes je pomembna sestavina revščine izključevanje. Revščina se pogosto kombinira še s kako drugo socialno ali etnično pripadnostjo, ki otežuje življenje. Razširjena je med Romi, priseljenci, azilanti. V teh skupinah je socialno izključevanje še bolj izraženo.

Revščina prizadeva otroka neposredno in preko družinskega sistema. Celotna družinska atmosfera je obarvana s stisko, ki je posledica vsakodnevne skrbi za preživetje in prizadetega človeškega dostojanstva.

Poznamo različne oblike in kombinacije revščine, ki sodoločajo, kako in koliko bo revščina prizadevala otroke: globina revščine (veliki ali manjši reveži), trajanje revščine, vrsta revščine (transgeneracijski prenos revščine ali »novi« reveži), skriti reveži, ki prikrivajo revščino in ne iščejo pomoči, zaposlitveni status staršev (zaposleni z nizkimi dohodki ali prekarno zaposleni ali nezaposleni), razlike v izobrazbi staršev, pripadnost deprivilegiranim skupinam, stopnja in narava socialne izključenosti, spremljajoči pojavi revščine (slabo zdravstveno stanje ali psihosocialne težave staršev) itd.

Življenjske okoliščine in težave revnih otrok

V življenju revnih otrok je več težav, ovir in dejavnikov tveganja, ki obremenjujejo in ogrožajo njihovo dobrobit, razvoj in šolanje. Revščina prizadeva otroka neposredno in preko družinskega sistema. Celotna družinska atmosfera je obarvana s stisko, ki je posledica vsakodnevne skrbi za preživetje in prizadetega človeškega dostojanstva. Čustvena prizadetost staršev se lahko kaže z depresivnim razpoloženjem, razdražljivostjo, nestrpnostjo do otrok. Starši revnih otrok imajo največkrat nizko raven izobrazbe in sami ne morejo pomagati svojemu otroku ob učnih težavah, niti nimajo finančnih sredstev, da bi plačali inštruktorja.

Premalo znani in upoštevani so izsledki raziskav o tem, da v razvitem svetu revščina sama na sebi - seveda, če ni ekstremna, manj čustveno prizadeva otroke, kot pa jih prizadeva zavest o velikih socialnih razlikah in posledičnih razlikah v življenjskih dobrinah in možnostih. Picket in Wilkinson (2007) ugotavljata, da indeksi dobrega počutja otrok niso povezani s povprečnimi družinskimi dohodki, pač pa s stopnjo neenakosti v dohodkih med člani oddelka, vrtčevske skupine, soseske ali širšega družbenega okolja. Otroci se že zelo zgodaj zavedajo socialnih neenakosti.

Poleg materialne prikrajšanosti in socialnega izključevanja imajo revni otroci manj možnosti za pomoč staršev, manj podpore socialne mreže ter manjšo dostopnost do neplačljivih strokovnih ustanov in plačljivih oblik pomoči.

Kako revščina prizadeva šolsko delovanje revnih otrok

Revščina prizadeva predvsem možnosti otrokovega šolanja in izobraževanja. Največje število šolsko neuspešnih otrok prihaja iz revnih družin. Poleg nižje stopnje formalne izobrazbe so revni otroci tudi na nižji stopnji glede splošne izobrazbe. Revščina vpliva na pričakovanja družine glede otrokove izobrazbe in šolanja. Tudi zaradi tega je otrok od staršev deležen manjše motivacije in podpore pri učenju. Občutek nemoči zmanjšuje prizadevanja za spremembo otrokovih šolskih razmer.

Otroci siromašnih staršev se pozneje srečajo s knjigo, manj berejo, slovenski jezik, ki ga govorijo doma, se običajno močno razlikuje od jezika, ki ga uporabljajo v šoli, če so priseljeni, vsaj v prvih letih slabo obvladajo slovenski jezik. V šolo vstopajo slabše pripravljeni glede znanj in veščin, potrebnih za uspešno šolsko delo (Košak Babuder 2017). Pri teh otrocih so bolj pogoste motnje, ki otežujejo uspešno učenje: nepoznavanje strategij šolskega učenja, disleksije, motnje koncentracije, hiperaktivnost. Manj je možnosti za kompenziranje ali korekcijo teh motenj. Tudi pričakovanja učiteljev glede sposobnosti in uspešnosti revnih otrok so nižja.

Zaradi naštetih in drugih z revščino povezanih ovir in težav, doživljajo mnogi revni otroci zgodnji šolski neuspeh, ki je sam po sebi (tudi brez revščine) škodljiv za doseganje sposobnostim ustrezne stopnje formalne ravni izobrazbe. Tisto, kar lahko ponudijo revni otroci, marsikdaj ni cenjeno v šoli. To niso blesteče ocene ali zmage na tekmovanjih, na katerih se izkazuje znanje. Njihov kapital so lahko praktične veščine in druge vrste nešolske sposobnosti in talentov. Pogosto življenjske izkušnje teh otrok presegajo običajne izkušnje otrok enake starosti, kar se lahko kaže v večji socialni zrelosti ali v njihovem prosocialnem delovanju.

Revni otroci doživljajo različne vrste socialne izključenosti, in sicer:
- plačljive dejavnosti (članarina, oprema ipd.),
- neformalne družabne dejavnosti (igra, rojstnodnevne zabave ipd.),
- samoizključevanje pri neplačljivih dejavnostih, ker sami mislijo, da ne spadajo v isti krog z otroki višjega socialno-ekonomskega statusa.

Pri otrocih iz revnih družin je večja verjetnost pojava psihosocialnih težav ali motenj. Poleg težav pri učenju so tudi težave v prilagajanju na napisana in nenapisana pravila vedenja vzgojno-izobraževalne ustanove. Med šolsko neuspešnostjo in psihosocialnimi motnjami obstajajo vzročno-posledične povezave. Bolj pogoste so motnje na področju vedenja, disciplinske težave, agresivnost, opozicionalno vedenje in delikventnost. ADHD je bolj pogosta med revnimi otroki, pri revnih otrocih s to motnjo so čustvene in vedenjske težave bolj pogoste kot pri njihovih nerevnih vrstnikih. Več je strahu pred šolo in tesnobe zaradi prejšnje in sedanje neuspešnosti, več je depresivnosti. K motnjam prispeva tudi slaba samopodoba. Emocionalne razmere otroka v šoli, ki je pomembna za motivacijo in za učinkovitost učenja, je za revne otroke gotovo slabša kot za nerevne otroke. Vendar revščina bolj vpliva na kognitivni kot na emocionalni razvoj.

Vendar velika večina revnih otrok kljub slabši kakovosti življenja, obremenitvam in dejavnikom tveganja uspešno obvladuje svoje težave. Razlike v pogostosti motenj med revnimi in nerevnimi otroci so razmeroma majhne ob upoštevanju števila in narave dejavnikov tveganja, ki obremenjujejo revne.

V nekem smislu bi lahko rekli, da so revni otroci učenci s posebnimi potrebami. To so potrebe po tem, da vrtec in šola nadoknadita primanjkljaje v odnosu na pričakovano in zahtevano delovanje na intelektualnem in socialnem področju. Gre vselej za popravke in dopolnila v odnosu na zahteve in pravila vzgojno-izobraževalne ustanove, ne glede na njihovo splošno ali daljnosežno koristnost. Vzemimo za primer področje učenja - koliko revnih otrok, ki jim v šoli ni šlo dobro, se po šolskem obdobju v življenju dobro znajde. Pri tem uporabijo tiste sposobnosti, ki jih šola ne potrebuje in ne vrednoti.

Kako bo otrok prenašal neugodne učinke revščine, je predvsem odvisno od njegovih osebnih lastnosti, od njegovih življenjskih izkušenj in podpore, ki jo bo prejemal v svojem okolju. Med osebnimi lastnostmi so najbolj pomembni temperament, psihična odpornost, inteligentnost in kognitivni stil. Revni otroci so ob stiskah in neuspehih deležni manjše podpore v svojem okolju.

Vendar velika večina revnih otrok kljub slabši kakovosti življenja, obremenitvam in dejavnikom tveganja uspešno obvladuje svoje težave. Razlike v pogostosti motenj med revnimi in nerevnimi otroci so razmeroma majhne ob upoštevanju števila in narave dejavnikov tveganja, ki obremenjujejo revne. Od tistih, ki živijo v revščini, bi se lahko odrasli in otroci veliko naučili o obvladovanju težav in človeškem dostojanstvu.

Kaj lahko storita vrtec in šola za psihosocialno dobrobit in duševno zdravje revnih otrok

Četudi vrtec in šola ne moreta odpraviti revščine, imata zelo velike možnosti za preprečevanje neugodnih psihosocialnih učinkov in učinkov revščine na izobraževanje.

Osnovni pristopi pomoči revnim otrokom so enaki kot za druge otroke v stiskah ali s prikrajšanostmi (Mikuš Kos 2017):

- ustvarjanje vsem otrokom prijazne, podporne in varovalne psihosocialne klime/etosa vrtca, šole, skupine, oddelka, človeška podpora učitelja ali vzgojiteljice otroku,
- pomoč pri učnih težavah,
- razvijanje prosocialnega vedenja vseh otrok, načelo »majhne reči lahko veliko pomagajo«;
- aktiviranje virov pomoči v šoli in v skupnosti.

Pomembno je prepoznavanje pomena lažje dostopnih oblik pomoči (vrtca, šole, sodelovanja z lokalnimi ustanovami) in nespecifičnih oblik pomoči, ki so vgrajene v vsakdan šole in vrtca.

Pomoč in podpora naj bosta vgrajeni v vrtčevski in šolski vsakdan, v delo z oddelkom ali skupino, čim manj diskriminatorni, čim manj izključevalni (npr. vključevanje v posebne skupine) in stigmatizirajoči. Pri zagotavljanju materialne pomoči je še posebej pomembno spoštovanje človeškega dostojanstva otrok in staršev.

Zgodnje izkušnje vplivajo na otrokovo videnje sveta, na njegovo odzivanje in vedenje, psihosocialno dobro počutje in duševno zdravje. Pozitivne socialne izkušnje imajo veliko preventivno in zdravilno vlogo v zaščiti duševnega zdravja otrok, ki so bili prizadeti zaradi neugodnih izkušenj. Lahko omilijo ali odpravijo posledice predhodnih neugodnih izkušenj (Karatsoreos in McEwen 2013). To spoznanje je pomembno za vrtec in šolo, saj obe instituciji lahko omogočita otroku izkušnje, ki delujejo kot protiutež slabim izkušnjam, izhajajočim iz socialne prikrajšanosti. Dobre socialne izkušnje v vrtcu in šoli (sem enakovreden, sem sprejet, zmorem, so ljudje, ki so mi pripravljeni pomagati itn.) so ključnega pomena za otroka, ki prihaja iz revnega okolja.

Otroci revščine potrebujejo različne vire pomoči. Zato aktiviranje virov znotraj vrtca in šole (pomoč vrstnikov, strokovni delavcev) in zunanjih virov v skupnosti (npr. povezovanje z nevladnimi organizacijami, prostovoljci) ter razvijanje podpornih mrež spada med pomembne strategije varovanja duševnega zdravja revnih otrok.

Vključuje motivacijo, razvijanje strategij uspešnega učenja in čustveno podporo. Za pomoč je mogoče vključiti tudi sošolce ali starejše prostovoljce. Pomoč pri doseganju uspeha je pomembna za dobro počutje in duševno zdravje revnega otroka. Če otrok zaostaja za svojimi vrstniki v predpisanih in zahtevanih dejavnostih, naj mu vzgojiteljica in učiteljica omogoči, da bo pokazal svoje darove in sposobnosti na drugih področjih.

Lahko podpirata in motivirata otroka, razvijeta samozaupanje in dobro samopodobo, širita krog in možnosti za otrokove interese in aktivnosti, kompenzirata primanjkljaje in pomagata pri učnih težavah ter s tem krepita njegovo psihično odpornost ali preprečujeta motnje.

Vzgojiteljica, učitelj ali svetovalna delavka lahko pomaga otroku, da bo prepoznal svoje težave, razvil strategije obvladovanja, prepoznal svoje možnosti in prednosti. Mnogi revni otroci, ki nimajo »šolske pameti«, imajo pa praktično pamet, dobro socialno in emocionalno inteligenco, darove. Toda te pameti v šoli niso zlahka unovčljive, ne prinašajo dobrih ocen. Učitelji in šola imajo veliko možnosti za javno prikazovanje vrednosti in nagrajevanje »nešolske pameti«.

Spodbujanje in posredovanje pri vključevanje revnega otroka v vrstniško skupino in v neformalne skupinske dejavnosti ter obšolske dejavnosti štejemo med vodilne preventivne ukrepe in ukrepe pomoči.

Nadvse pomembno je, da imajo revni otroci aktivne vloge v šolskem dogajanju. Razvijanje dobre samopodobe dosežemo s tem, da omogočimo otroku sprejetost in priznanje v krogu vrstnikov skozi uspešno opravljene socialne vloge in aktivnosti. Še posebej je priporočljivo, če šola vključuje revne otroke v različne prostovoljske dejavnosti. Tako ne bodo samo prejemniki pomoči, temveč tudi pomočniki drugim. S tem bodo iz vloge pomoči potrebnega in nemočnega prestopili v vlogo tistega, ki sam pomaga drugim. Ta sprememba bo odpravila občutek drugorazrednosti, podrejenosti. Aktivna vloga pri reševanju težav drugih, pri izboljševanju kakovosti življenja skupnosti, vrtca ali šole preprečuje vpetost v vlogo žrtve. Prostovoljno delo je za vse otroke in mlade varovalni dejavnik psihosocialnega razvoja in duševnega zdravja.

Vrtec in šola omogočata otroku strokovno pomoč svetovalne delavke in po potrebi tudi napotita otroka v specializirano obravnavo. Pri zadnjem je marsikdaj treba motivirati starše, jih informirati o možni koristi pomoči strokovne službe, jim praktično pomagati pri vzpostavljanju stikov s strokovno službo. Ob posebnih težavah je nujno tesno sodelovanje med šolskim svetovalnim delavcem in otrokovimi učitelji.

Dobri učitelji in vzgojiteljice udejanjajo našteta načela v praksi svojega dela in so pri tem zelo domiselni. V procesu skupinskih strokovnih izmenjav njihovih neposrednih izkušenj in pedagoškega delovanja za te otroke nastajajo bogate zbirke strategij in primerov dobrih praks.

Sodelovanje s starši

V prizadevanjih za pomoč revnim otrokom je zelo pomembno sodelovanje s starši. Starši, ki živijo v slabih življenjskih okoliščinah, običajno slabše sodelujejo z vrtcem in zlasti s šolo. Razlogov za to je veliko. Zaposleni so s svojimi eksistenčnimi težavami, marsikdaj slišijo v šoli slabe novice o svojem otroku in zato raje ne hodijo v šolo. Nekaterim so socialna pravila vrtca in šole tuja. Zlasti če so priseljenci, se počutijo nemočni, da bi kaj spremenili glede otrokovega položaja v šoli. Obtožujoča komunikacija vzgojitelja ali učitelja s temi starši lahko poglobi občutke nemoči in onemogoča sodelovanje in nevtraliziranje dejavnikov revščine za izboljšanje dobrobiti teh otrok.

Starši poleg informacij o tem, kako ravnati z otrokom in mu pomagati pri učenju, potrebujejo tudi podporo, izraze spoštovanja za njihove težavne življenjske razmere, priznanje za to, kar so storili za otroka. Izraženo razumevanje za težave in obremenitve staršev so v veliko pomoč staršem in jih motivirajo za sodelovanje.

Stvarnost življenja revnih staršev je marsikdaj učitelju, ki prihaja iz drugačnega okolja, tuja. Ne more razumeti stisk staršev, družinskih prioritet, odsotnosti ambicioznosti glede otrokove uspešnosti. Manj izkušeni vzgojitelji in učitelji lahko postavljajo pred starše prevelike zahteve, ki jih ti ne morejo izpolniti. Majhni koraki v spreminjanju vedenja in stališč staršev so najboljša možna pot k izboljšanju.

Če ima otrok težave ali motnje, jih je treba razložiti v staršem razumljivem jeziku in pojmovnem okviru, ki jim je domač. Psihoedukacija in informiranje sta za starše z nižjo izobrazbo nadvse pomembna dela pomoči.

Pomoč otroku, ki je prizadet zaradi slabih socialnih okoliščin, terja predvsem delo z otrokom samim. Gotovo je sodelovanje s starši nujno, vendar lahko veliko pričakujemo od tega, kar bomo naredili neposredno za otroka v vrtčevskem ali šolskem prostoru, tudi če je sodelovanje s starši zaradi kakršnega koli razloga slabo. Čim težje so otrokove domače razmere, tem več morata vlagati v otroka vrtec in šola.

Sklep

Pomoč šole revnim otrokom je lahko materialne, socialne, izobraževalne ali psihološke narave. Potreben je celostni pristop, ki vključuje delo z otrokom, sodelovanje s starši in aktiviranje virov pomoči v širšem okolju. Pomembna sestavina celostnega pristopa je povezovanje čustvene dobrobiti s področjem učenja.

Vrtec in šola sta za družino otrokova najpomembnejša življenjska podsistema. V obeh je mogoče razviti in izvajati vrsto varovalnih in zdravilnih pristopov, kompenzirati mnoge primanjkljaje, odpraviti disfunkcije glede na zahteve šolskega sistema, zagotoviti revnemu otroku vrsto pozitivnih izkušenj, okrepiti njegovo psihično odpornost, torej vplivati pozitivno na njegovo čustveno dobrobit in duševno zdravje ter na videnje samega sebe in sveta. Za to so potrebna sistemska prizadevanja, aktiviranje virov znotraj šole in vrtca ter v skupnosti, predvsem pa sta potrebna človečnost in aktivizem vzgojiteljic, učiteljev in svetovalnih delavcev. <

Viri in literatura

1. Črnak Meglič, A. in sod. (2009). Revščina in socialna izključenost med družinami z otroki - materialni in nematerialni obraz revščine (zaključno poročilo Inštituta Republike Slovenije za socialno varstvo). Dostopno na: https://www.irssv.si/upload2/Revscina%20in%20socialna%20izkljucenost%20med%20druzinami%20z%20otroki_2015.pdf (22. 6. 2014).
2. Ferguson, H. B., Bovaird, S. in Mueller, M. P. The impact of poverty on educational outcomes for children. Dostopno na: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2528798/ (22. 6. 2014).
3. Flouri, E., Midouhas, E., Ruddy, A., Moulton V. (2017). The role of socio-economic disadvantage in the development of comorbid emotional and conduct problems in children with ADHD. Eurpean Child Adolesc Psychiatry, št. 26, str. 723-732.
4. Jensen, E. (2009). Teaching with Poverty in Mind: What being poor does to kids brains and what schools can do about it. Alexandria: ASCD.
5. Karatsoreos, I. N. in McEwen, B. S. (2013). Resilience and vulnerability: a neurobiological perspective. Dostopno na: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3643078/ (22. 6. 2014).
6. Košak Babuder, M. (2017) Revščina in duševno zdravje otrok. V: Mikuš Kos, A., Duševno zdravje otrok današnjega časa. Radovljica: Didakta, str. 165-214.
7. Lipman, E. L. in Boyle, M. H. (2008). Linking poverty and mental health: a lifespan view. The Provincial Centre of Excellence for Child and Youth Mental Health at CHEO. Dostopno na: http://www.excellenceforchildandyouth.ca/sites/default/files/position_poverty.pdf (22. 6. 2014).
8. Mikuš Kos, A. (2014). Šola in revščina - razmišljanja in vprašanja. Didakta, letnik XXIV, št. 169, februar 2014, str. 2-3.
9. Mikuš Kos, A. (2017). Duševno zdravje v vrtcu in v šoli. Šolsko svetovalno delo, 21/2017/2-3, str. 4-12.
10. Mikuš Kos, A. idr. (2017). Duševno zdravje otrok današnjega časa. Radovljica: Didakta.
11. Pellino, K. M. (b. d.). The effects of poverty on teaching and learning. Dostopno na: http://www.teach-nology.com/tutorials/teaching/poverty/ (22. 6. 2014).
12. Pickett, K. E. in Wilkinson, R. G. (2007). Child wellbeing and income inequality in rich societies: ecological cross sectional study. British Medical Journal, 335. Dostopno na: https://www.bmj.com/content/335/7629/1080 (26. 4. 2018).
13. Social determinants of mental health. (2014). Geneva, World Health Organization. Dostopno na: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/112828/9789241506809_eng.pdf;jsessionid=1DF775BCD18846E9AC7982FD2B7E03C4?sequence=1 (22. 4. 2018).

Vloga svetovalnega delavca v procesu opismenjevanja učencev

PETRA KOŠNIK, Osnovna šola Antona Globočnika Postojna
pkosnik.ped@gmail.com

● Izvleček: V prispevku sta predstavljena vloga in pomen svetovalnega delavca na šoli v procesu opismenjevanja učencev tako pri neposrednem delu z učenci kot pri svetovanju učiteljem in staršem. Prav tako spoznamo izjemno pomembno vlogo staršev pri branju pred vstopom otroka v šolo, pri otrokovem učenju branja, kot tudi v naslednjih letih, ko se pojavijo tako imenovana nevarna obdobja za upad otrokovega zanimanja za branje. Predstavljeno je delo dveh timov na šoli: bralnih minutk in bralnih učnih strategij. Navajamo številne pozitivne posledice, ki jih ima skupno branje staršev z otroki, merila za izbor ustreznega gradiva in vrste gradiva. Spoznamo alternativne pristope k urjenju branja v primerih, ko otroku motivacija upade in se znajdeta v stiski tako otrok kot starš.

Ključne besede: spodbudno bralno okolje, svetovanje, podpora in pomoč, merila za izbor gradiva, alternativni pristopi k branju, bralne minutke.

Counsellor's Role in Pupils' Literacy Acquisition Process

● Abstract: This paper presents a school counsellor's role and importance in the process of pupils' literacy acquisition, regarding both direct work with pupils and counselling teachers and parents. Moreover, it shows the extremely important role of parents in reading before a child starts attending school, in the child's learning to read, and in later years, during the so-called dangerous periods when

a child's interest in reading may diminish. It presents the work of two units in school: reading minutes and reading strategies. It mentions the many positive effects of parents reading with their children, the criteria for the selection of appropriate material, and the types of material. It discusses alternative approaches to reading practice in cases when a child's motivation diminishes and the child and parent find themselves in distress.

Keywords: stimulating reading environment, counselling, support and help, criteria for selection of material, alternative approaches to reading, reading minutes.

Uvod

»Branje je ena izmed miselnih aktivnosti, ki je pomemben del vsakdanjika slehernega posameznika« (Kesič Dimic 2010, str. 44). »Branje je sanjarjenje. Je vstopanje v svet domišljije, ki si ga delita bralec in pisec. Pomeni prehajanje od besed do zgodbe in odstiranje prikritega pomena. Umetnost branja osmišlja svet in raztaplja človekove meje sveta.« (Kropp 2000, str. 27) Otrokov govor, besedišče in njegovo predstavljanje bo z branjem postalo bolj omikano. Učenje branja je neke vrste maraton, proces, ki je zahteven ter obsežen in terja reden trening. Zato ni presenečenje, da v tem procesu otrok potrebuje svoje starše oziroma njihovo pomoč (Kropp 2000).

Prepričana sem, da bi v vsaki otroški sobici našli otroške knjige, kot so kartonke in pravljice, ki jih je otrok kot malček listal, opazoval in poslušal njihovo vsebino. S svetlečimi očki je knjige opazoval z vseh strani. Dveletnik sedi staršem v naročju in s prstom kaže na ilustracije v slikanici, ki jih znova in znova pregleduje, izgovarja imena živali in vam pripoveduje, kaj se bo zgodilo na naslednji strani. Nekatere prve knjige so zato tudi zelo obrabljene in poškodovane. Vendar nas bo ravno to spominjalo, da gre za otrokovo najljubšo knjigo. Knjiga je ena izmed prvih izredno didaktičnih igrač. Neverjetno kolikokrat otroci lahko poslušajo eno in isto zgodbo ter se navdušujejo nad skrivnostmi pod zavihki. Knjiga otroku pušča njegovo domišljijo, ga prepušča njegovim občutkom in ustvarjalnosti. Ne daje mu navodil za sestavljanje in ne določa, kdaj je konec igre. Naše ključno vprašanje ob tem je, kako ohraniti otrokove svetleče očke, ko zagleda knjigo, tudi ko vstopi v šolo in se mora veščine branja naučiti, ter kako pri tem lahko pomaga svetovalni delavec. Dejstvo je, da otrok tega ne zmore sam. Da bi postal pravi bralec, potrebuje največje vzornike v svojem življenju - starše.

Vse se začne že mnogo prej ... Starš je vzornik svojemu otroku in svetovalni delavec mu je lahko v oporo

Starši so svojemu otroku velik vzor. Tako je tudi pri vzgajanju bralca. »Čeprav je poučevanje branja vse od osemnajstega stoletja v veliki meri prepuščeno šolam, je razvoj bralca v resnici odvisen od tega, kar se dogaja doma.« (Kropp 2000, str. 33) Med otroki seveda obstajajo velike razlike v sposobnostih, ki jih potrebujejo za učenje branja in pisanja, vendar za vse velja, da se pismenost začne porajati v domačem okolju, v katerem otrok dobiva izkušnje s pisano besedo, ko opazuje svoje starše, ki vsak dan berejo. To ne pomeni, da ždijo ob knjigi in zatopljeno berejo, temveč berejo nakupovalne listke, recepte, pišejo in/ali berejo voščilnice, razglednice, časopis, berejo pravljice in druga besedila (Pečjak, Potočnik 2011). Naloga svetovalnega delavca v šoli je torej ozaveščanje staršev o spodbudnem domačem bralnem okolju že ob začetku šolanja. Še pred vpisom v prvi razred spregovorim s starši o tej temi na prvem srečanju.

Ni dovolj, da so starši prepričani v to, da je branje dobro in koristno ter da ga je treba trenirati. Starši naj berejo tudi knjige zase in so tako otrokom pozitiven vzor.

Ni dovolj, da so starši prepričani v to, da je branje dobro in koristno ter da ga je treba trenirati. Starši naj berejo tudi knjige zase in so tako otrokom pozitiven vzor (Kesič Dimic 2010). Vloga staršev v procesu vzgajanja bralca je zelo pomembna, pa tudi raznolika. Otroku sprva berejo, ko je še majhen. Ob tem se z njim pogovarjajo o vsebini, novih besedah in slikah. Ko je starejši, se z njim pogovarjajo o branju, ga poslušajo, ko berejo, in zagotavljajo mirne trenutke, namenjene branju (Kropp 2000). »Dostopnost knjižnega gradiva (npr. otroška literarna dela, enciklopedije, priročniki, učbeniki), spodbujanje otrokovega govora med različnimi dejavnostmi (npr. med skupnim branjem) ter dostopnost spodbudnih dejavnosti in materialov zunaj družinskega okolja (npr. knjižnice) imajo pozitiven učinek na razvoj otrokovega govora in zgodnje pismenosti.« (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Pečjak 2012, str. 15) Dva izmed temeljev začetne pismenosti sta spodbujanje govornega razvoja in razvijanje interesa za branje (Pečjak, Potočnik 2011). Otroku naj starši omogočijo, da se sreča z različnimi vrstami knjig od penastih, kartonastih, iz blaga ali zvočnih (Kesič Dimic 2010). Otroka v družinskem okolju lahko vključimo v neformalne in formalne knjižne dejavnosti. Pri prvih je pomembna vsebina zgodbe, pri drugih pa smo pozorni bolj na same značilnosti besedila, kot na primer črke, njihovo velikost, smer branja in podobno (Marjanovič Umek 2011). Če postane branje navada ali ritual, potem to postane de-

javnost, ki jo starš in otrok z veseljem čakata (Kropp 2000). Tako je v začetku skupno glasno branje z otrokom ritual, ki prinaša mnoge prednosti. Pozitivno vpliva na razvoj otrokovega jezika in pismenosti, kasneje v procesu pa na boljše razumevanje prebranega. Vse to pa vpliva na dober šolski uspeh (Kesič Dimic 2010).

Ob koncu prvega ocenjevalnega obdobja za starše prvošolcev pripravim predavanje na temo opogumljanja otroka v procesu opismenjevanja. Roditeljski sestanek sovpada s koncem obravnave velikih tiskanih črk in z začetkom urjenja branja. Starši se na svetovalnega delavca lahko obrnejo po nasvet, kadar so v stiski, ko otrok izgublja motivacijo za branje. Starše poučim o tem, da skupno glasno branje poglobi medsebojne vezi in odnos z otrokom, zagotavlja fizično in čustveno bližino. Starš je model bralca, saj otrok posluša njegovo intonacijo, ritem in doživetost, ter kaže pozitiven odnos do branja. Ko starši berejo skupaj z otrokom, mu omogočijo razumevanje pojmov, kot so platnice, kazalo, naslov, beseda in črka. Otroci spoznavajo smer branja, bogatijo besedni zaklad in splošno poučenost. Poslušanje zgodb otrokom pomaga tudi pri razvijanju empatije in razumevanju neke okoliščine z različnih vidikov.

Vživijo se v glavnega junaka, kako ga je strah, sram ali kako je jezen. Od zgodb se lahko otroci naučijo različnih življenjskih lekcij, na primer kako prositi odpuščanja ali kako deliti skupne igrače (Kesič Dimic 2010). »Knjige širijo jezik in izkušnje na različne načine. Živali s človeško podobo v slikanicah niso brez razloga: velikokrat je lažje npr. prepoznati svoje strahove v tistih, ki pestijo prestrašeno želvo, kakor da bi jih priznali na glas.« (Kropp 2000, str. 68)

Zelo pogosto se v šolah srečujemo z motnjo pozornosti in koncentracije pri otrocih. Ugotavljamo, da so otroci nemirni in neučakani. Že zelo zgodaj lahko starši otroku glasno berejo in tako vadijo koncentracijo in pozornost, saj morajo biti otroci zbrani in umirjeni, če želijo slediti zgodbi. Ko starši berejo z otrokom, interpretirajo različna čustva ob knjigi. Šepetajo, ko je to potrebno, se razburijo, ko zgodba to veleva, in oponašajo različne glasove nastopajočih junakov. Tako otrok jasno loči, kdo govori.
Branje zgodb otroku omogoča tudi spoznavanje oseb, ki niso del njihovega ožjega okolja, oziroma zavedanje, da obstajajo tudi ljudje, ki so drugačne vere, barve polti, drugačnega socialnega statusa in ljudje s posebnimi potrebami (Kesič Dimic 2010). Ko se med branjem in po njem pogovarjamo z otrokom, razvija sposobnosti za pripovedovanje, poustvarjanje, izmišljanje in nadaljevanje zgodbe. Kakšne bodo pripovedovalne sposobnosti otroka, je v obdobju malčka zelo odvisno od govornih interakcij s starši. Otrok se zaveda zgradbe jezika in njegovih značilnosti, ki prevladujejo v zgodbi, in se seznanja s strukturo ter pravili, ki določajo zgodbo. Otroci, ki jim starši berejo otroško literaturo, bolj pogosto pripovedujejo lastne izmišljene zgodbe, saj imajo izkušnje z zgodbami, njihovem poteku, zapletih in razpletih. Hkrati se z branjem literarnih besedil otrok uči tudi pomena metafor in njihove rabe (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Pečjak 2012). Dobro razvita bralna zmožnost ne omogoča le prostega dostopa do znanja, ampak prispeva k spoznavnem razvoju posameznika ter kakovostnejše življenje. Zavedajmo se, da je pomemben tudi izredno hiter razvoj drugih, zlasti elektronskih sporazumevalnih možnosti, ki nižajo zanimanje za tiskano besedo, čeprav bi morali prav za branje elektronskih virov razviti veliko kritičnosti. Prav v današnjem svetu poplave besedilne ponudbe je bralna zmožnost za smiselno preživetje potrebna vsakomur (Grosman 2006).

Pravilo desetih minut

Učiteljice učence spodbujajo k treningu branja na različne načine: z bralnimi hišicami, polžki, čebelnjaki, ribicami, plišastimi igračami, ki potujejo od otroka do otroka, in tako naprej. Vsak dan doma berejo in barvajo, starši pa se podpisujejo. Vsem pa je skupno pravilo desetih minut. Da postane branje dobra navada, je treba biti vztrajen, dosleden in reden. Zlato pravilo pri vzgoji dobrega bralca je vsak dan po malo. Torej, če otrok vsak dan bere deset minut, skoraj ne moremo zgrešiti. Pogosto je to staršem v breme, težko to rutino umestijo v natrpani urnik. Svetovalni delavec lahko motivira tudi starše, kako trening branja vnesti v vsakdan. Zmotno je mnenje: danes bomo malce spustili in jutri nadoknadili. Pomembna pa je seveda prisotnost staršev, ne pa pošiljanje otroka v sobo za deset minut. Pravilo desetih minut velja tudi kasneje, ko otrok postaja samostojnejši bralec. Staršem je dobro predstaviti tudi kasnejšo vlogo pri branju, o čemer govorim v nadaljevanju. Vedeti moramo, da je otrokovo branje vsak dan boljše, a so tudi besedila zanj vsak dan zahtevnejša. Pomembna je doslednost staršev pri vaji. Svetujemo, naj otrok med branjem sledi besedilu s prstom. Tako je na besedilo bolj pozoren. Od otroka torej pričakujemo, da bo vsak dan glasno bral. Zato lahko z gotovostjo trdimo, da tudi otrok od staršev pričakuje aktivno podporo. To pomeni, da pri branju otrok potrebuje nadzor, da dobi takojšno povratno informacije o svojem branju.

Dobro razvita bralna zmožnost ne omogoča le prostega dostopa do znanja, ampak prispeva k spoznavnem razvoju posameznika ter kakovostnejše življenje.

Naloga svetovalnega delavca je tudi opozoriti starše na nekatere napake, ki jih počnemo odrasli, ko beremo z otrokom.

Pri branju se odrasli zmotimo, kaj šele otroci. Lahko se dogovorimo za različne oblike opominjanja na napa-

ke: da potrkamo po mizi, podčrtamo besedo, lahko sledimo s svojim pisalom in se ustavimo ob napaki. Neprimerno pa je, da otroka grobo opozarjamo z besedami, opazkami ali svojo mimiko (Kesič Dimic 2010). »Wray in J. Medwell menita, da odrasli s poenostavljanjem bogatega jezika zgodb ne spodbujajo otrokovega govora, saj tako prekinejo ritem zgodbe, otrok pa usvoji le malo novih besed.« (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Pečjak 2012, str. 22) Ni treba, da starši uporabljajo pomanjševalnice, da bi otroku približali vsebino. Svetujemo, naj opisujejo tudi tiste slike, za katere mislijo, da jih otrok še ne razume. Povsem nepotrebno je zamenjevanje enega poimenovanja z lažjo sopomenko (na primer gorila - opica), ker odrasli radi predpostavljamo, da so nekatere besede za našega otroka še pretežke (Kesič Dimic 2010).

Odrasli s poenostavljanjem bogatega jezika zgodb ne spodbujajo otrokovega govora, saj tako prekinejo ritem zgodbe, otrok pa usvoji le malo novih besed.

Neposredno delo svetovalnega delavca z učenci in sodelovanje z učitelji v prvem triletju

Opismenjevanje posameznika poteka vse življenje, najbolj intenzivno pa je v prvem triletju osnovne šole. Takrat se postavijo temelji oziroma predopismenjevalne zmožnosti, ki so nujne za nadaljnji razvoj bralca. Zato je opismenjevanje eden glavnih ciljev šolanja v prvem triletju osnovne šole (Pečjak, Magajna, Podlesek 2012). V tem obdobju je zato poleg učiteljeve vloge zelo pomemben tudi svetovalni delavec bodisi s svojim neposrednim delom z učenci, kot svetovalec učitelju ali kot opora staršem z nasveti in napotki.
V letošnjem šolskem letu že tretje leto zapored koordiniram skupino bralnih minutk, ki jo sestavlja deset učiteljic in drugih strokovnih delavk na šoli. Do ideje sem prišla pred tremi leti iz spoznanja, da marsikateri učenec v zadnjem triletju osnovne šole ne razume prebranega. Kot svetovalni delavki se mi je takrat zdelo nujno ponuditi podporo in nekako pokazati smer tako učencem kot tudi njihovim staršem. Bralne minutke izvajamo s šibkejšimi bralci v majhnih učnih skupinah, v katerih so do največ štirje učenci. Preden določimo skupine, jih vključim v ocenjevalno shemo bralnih zmožnosti dr. Sonje Pečjak. Posamezne sheme ovrednotim, se posvetujem z učiteljicami in nato oblikujemo skupine glede na specifike, povezane s stopnjo razvitosti fonološkega zavedanja, sposobnostjo predvidevanja in kakovostjo glasnega branja. Delo poteka z učenci v 1., 2. in 3. razredih enkrat tedensko v času predure. V prvih razredih začnemo ob koncu prvega ocenjevalnega obdobja, ko se začne trening branja, v 2. in 3. razredu pa ure potekajo od oktobra do maja. Ure so namenjene urjenju bralne tehnike in nato končnemu cilju, to je bralnemu razumevanju. Za vsak razred smo timsko pripravile in zbrale besedila, jih uredile, po potrebi pretipkale ali slikovno oblikovale. Vsako besedilo ima tudi nalogo, ki od učenca zahteva urjenje pozornosti na navodila (podčrtaj, obkroži, prečrtaj, uokviri), neposredno delo z besedilom in naloge za razumevanje prebranega. Tako je pripravljeno dovolj gradiva skupaj, izmed katerega si vsaka članica tima za svojo skupino priskrbi dovolj kopij. Vsaka učiteljica, ki je prostovoljno del šolskega tima, vključno z mano, izvede letno petindvajset šolskih ur. Ob koncu so učenci ponovno vključeni v ocenjevalno shemo bralnih zmožnosti dr. Sonje Pečjak. Tako lahko natančno spremljam otrokov napredek. Ob zaznavi, da otrok ne napreduje, svetujem staršem nadaljnjo obravnavo. Bralne minutke mi kot svetovalni delavki omogočajo neposredno delo z učenci, izvajanje kontinuuma učne pomoči ter odkrivanje morebitnih bralno-napisovalnih motenj. Ob koncu šolskega leta in bralnih minutk organiziramo skupno druženje s starši in otroki z lovom na zaklad. Vsaka naloga je seveda zopet povezana z branjem. Tokrat sodelujejo z otroki njihovi starši. Na koncu jih čaka sladko presenečenje. Na koncu šolskega leta starši izpolnijo evalvacijski vprašalnik, ki nam je zaradi pozitivnih povratnih informacij v veliko spodbudo za nadaljnje delo. Otroke in učiteljice bralnih minutk druži veselje do branja, odkrivanja novih besed in besednih iger ter tudi skupni logotip, ki je velika rdeča knjiga. Otroci čutijo neverjetno pripadnost, so ponosni in prepoznavni. Naše bralne minutke so daleč od klasičnega dopolnilnega pouka. Kot svetovalna delavka se tako aktivno vključujem v opismenjevanje otrok, jih natančno spremljam in zelo dobro spoznam. Prav tako pa mi omogočajo nenehen strokovni stik z učiteljicami, ki se name obračajo bodisi z idejami ali z vprašanji. V timu se dobimo nekajkrat na leto, pri čemer sproti evalviramo delo.

Poleg bralnih minutk vsem učencem v tretjih razredih vsak teden pripravim po eno bralno vajo, s katero tako dobri kot šibkejši bralci urijo neposredno delo z besedilom, urijo pozornost na navodila ter vadijo bralno razumevanje. Gre za kratke desetminutne vaje, ki jih pregledam in ob koncu tedna vrnem otrokom s kakovostno povratno informacijo vsakemu posebej: kaj je rešil pravilno, kaj narobe in kaj mora še popraviti za dosego cilja. Po desetih vajah delo diferenciram tako, da se z učiteljicami posvetujem, kateri izmed učencev bodo reševali vaje na višjem nivoju. Po desetih vajah pripravim še deset vaj na dveh različnih nivojih. Ob koncu 3. razreda izvedem s tretješolci bralni test dr. Sonje Pečjak s pisno povratno informacijo za starše ob prehodu otroka v drugo triletje. Povratna informacija vsebuje oceno hitrosti in stopnje razumevanja prebranega.

Učitelju je svetovalni delavec lahko zelo dobra strokovna podpora. Svetujem, kako uriti tehnike branja, kako

približati knjigo otroku in kako ga oceniti, ali pa tesno sodelujem v postopkih usmerjanja otroka za pridobitev odločbe. S svojim pozitivnim zgledom in odnosom do branja svetovalni delavec pomembno vpliva na otroka in tudi na učitelje, ki ga poučujejo.

Neposredno delo svetovalnega delavca z učenci in sodelovanje z učitelji v drugem triletju

Dve najbolj nevarni obdobji za upad zanimanja za branje nastopita okoli devetega in štirinajstega leta (Kropp 2000). »Otroci od sedmega do devetega leta prehajajo od popolne podpore odraslih k neodvisnemu branju. Samostojno začenjajo prebirati lažja besedila in so bolj samozavestni ob branju težjih knjig.« (Kesič Dimic 2010, str 17) Približno v devetem letu začne izgubljati zanimanje za branje od 25 do 30 odstotkov vseh otrok. Pogosto starši pomislijo, da je takrat učenje branja končano, in prenehajo dnevno rutino s svojim devetletnikom (Kropp 2000). To pa je daleč od resnice. Naloga svetovalnega delavca je učencem pokazati, da trening branja še ni končan, da jih spremlja še naprej in pozna vsak njihov korak napredka v branju. V četrtih in petih razredih koordiniram strokovni tim, ki smo ga poimenovali Bus - bralne učne strategije. V timu je šest učiteljic, ki poučujejo v četrtih in petih razredih. Kot svetovalna delavka vstopam v razred s pripravljenimi vajami, ki urijo bralne strategije - od strategij za aktiviranje predznanja, določanje bistva, povzemanje iz besedila (Pečjak 2015). Bralne strategije, kot so pojmovne mreže, paukova metoda, metoda VŽN ali miselni vzorci, so učencem lahko v veliko pomoč pri nadaljnjem učenju katere koli učne snovi. Učence lahko naučim teh strategij učenja ob stalnem delu z njimi ter sodelovanju z učitelji. Ozaveščam jih, da branje ni le del učnega načrta pri slovenščini, temveč vseživljenjska veščina. Pomembno v tem obdobju je tudi svetovanje staršem o pomembnosti njihove vloge pri branju. Smiselna so predavanja za starše na temo vloge staršev v »nevarnih časih«, ko zanimanje za branje močno upade. Pomembno je starše ozaveščati, naj še naprej z otrokom berejo vsak dan, saj potrebuje njihovo zanimanje, njihov čas.

Pomembno je starše ozaveščati, naj še naprej z otrokom berejo vsak dan, saj potrebuje njihovo zanimanje, njihov čas.

Otroci morajo v tej starosti poglabljati znanje, in umetnost je ohraniti zanimanje za knjige in veselje do branja. Padec v branju se pogosteje pripeti dečkom, čeprav tudi deklice niso izvzete. Otrok posveča branju vedno manj časa, koncentracija mu popusti in širjenje besedišča obstane. Otroci, ki pri devetih letih nehajo intenzivno brati, slabše razvijejo svoje sposobnosti kakor njihovi vrstniki. Pri trinajstih berejo kakor enajstletniki. To lahko preprečijo starši, ki se zavzemajo za branje svojih otrok. Edina rešitev je nadaljevati z osnovami in se držati treh pravil: glasno beremo s svojim otrokom, na mesec kupimo najmanj eno knjigo in upoštevamo pravila za gledanje televizije in podobnega (Kropp 2000).

Merila in vrste primernega gradiva za bralce začetnike

Če smo svetovalni delavci aktivni na področju opismenjevanja otrok v prvem triletju in se intenzivno ukvarjamo s tem izredno pomembnim ciljem osnovnošolskega izobraževanja, pridemo v stik z najrazličnejšo literaturo. Postanemo popolnoma kompetentni svetovalci na področju izbire primernega gradiva za otroke. Na trgu imamo neskončno izbiro besedil, ki pa niso vsa primerna za bralce začetnike. Starši se včasih z učiteljevimi napotki ne znajdejo najbolje. Prejmejo navodilo, da mora otrok brati vsak dan po deset minut, ne vedo pa, kaj naj bere. Skrbno je treba izbrati gradivo, ob katerem bralec začetnik uri branje. Zato staršem svetujem, naj pri izbiri upoštevajo naslednja merila za izbor gradiva: velike tiskane črke, veliko slikovnega gradiva, kratka besedila, velikost črk in večji razmik med vrsticami. Za začetnega bralca povem, da je najbolj primerna slikanica, v kateri so izpolnjena navedena merila. Vsaka slikanica pa tudi ni dobra slikanica. Pomembno je, da prevladujejo ilustracije in zelo malo besedila. To pomeni, da sta na eni strani največ dve kratki povedi, zapisani z velikimi črkami (velikost graha). Paziti moramo na obliko črk, da niso okrašene in zavite kot v nekaterih slikanicah. Presledek med vrsticami pa je priporočljiv tak, kot je velikost črk (Kesič Dimic 2010).

»Besedilo mora biti predvidljivo skozi ritem, rimo ali logiko, da bi otroku olajšalo samostojno 'branje'. Ključ do vseh knjig za bralce začetnike je predvidljivost besedila. Zgodba mora vključevati tudi katero od pomembnih tem, npr. prizadevanje, rast, ljubezen, izgubo.« (Kropp 2000, str. 64-65) Če želimo, da bo otrok rad posegal po knjigah, moramo paziti, da izberemo tako, ki bo ustrezala tudi razvojnim značilnostim otroka. Pri izboru knjige lahko uporabimo petprstni test: v izbrani knjigi otrok odpre poljubno stran in jo glasno prebere. Vsakič, ko pride do besede, ki je ne pozna, iztegne en prst. Če ima iztegnjenih pet prstov, je ta knjiga zanj še pretežka. Če ob koncu strani nima iztegnjenega še nobenega prsta, je verjetno ta knjiga prelahka zanj. Pomeni, da je razvojni stopnji primerna tista knjiga, pri kateri ima otrok ob koncu strani iztegnjena dva do tri prste, kar pomeni število neznanih besed (Kesič Dimic 2010). Kot že povedano, je za bralca začetnika najprimernejša slikanica, ki ustreza že omenjenim merilom. Prav tako pa so za otroke privlačni slikopisi, zanimive uganke, rime, pesmi, stripi, smešne kratke zgodbe in poučne >

knjige o temi, ki jih posebej zanima. Za našteto gradivo še vedno veljajo prej omenjena merila glede pisave, velikosti, razmika in ilustracij. Primerne so tudi različne revije, kot Ciciban, Zmajček, Cicido in druge. Glede izbora gradiv je smiselno, da svetovalni delavec v sodelovanju z učitelji pripravi zgibanke za starše, ki jim jih razdeli na enem izmed roditeljskih sestankov.

Začetniško branje naj ne bo delo, ampak zabava

Otrok ima veliko časa, da se nauči razpoznavati besede, sploh pa je to šele prva stopnja celotnega procesa. Za to, da bi se naučil, kako brati, ne obstaja čaroben urnik. Do tega ne pripeljejo točno določene vaje ali spretnosti. Mlajši učenci so večinoma motivirani za učenje branja, vendar moramo biti kljub temu tudi svetovalni delavci pozorni na njihovo motivacijo, ki pogosto niha ali pa močno upade; ko ugotovijo, da jim ne gre, da ne zmorejo, čutijo velik napor, celo odpor. Svetovalni delavci lahko pomagamo tako, da svetujemo, kako motivirati otroka za branje. V nadaljevanju navajam nekaj zanimivih zamisli za trening branja, ki vključujejo tako otroka kot starša, in to tako, da otrok niti ne ve, da vadi branje. Nekatere izmed njih redno uporabljam tudi pri individualnem ali skupinskem delu z učenci in si jih lahko poljubno zamislimo sami.

- Z otrokom si delimo branje (daljše dele mi, krajše on).
- Otrok išče besede ali imena na določen glas, v besedilu išče vse besede na določeno črko ali pa je njegova naloga v besedilu poiskati določeno črko. Črko lahko izžrebamo.
- Otrok si izdela kazalko, nanjo zapiše ime in jo stalno uporablja pri branju. Vsakič, ko se sam spomni na branje, na kazalko nalepi privlačno nalepko.
- Da se zave, da je branje okoli nas in ne samo stvar šole, otroka lahko spodbujamo, da prebere smerokaze na poti, prebira telefonski imenik, bere recept, ko pečemo ali kuhamo, bere nakupovalni listek, ko gremo v trgovino.
- Izdela svojo knjigo ali slikopis, jo opremi tako z besedilom kot slikami (Priloga 1: Slikopis).
- Popravlja napake v besedilu.
- Določi besedni red povedi na razrezanih kartončkih ali ponovno sestavi razrezane povedi. Na listke zapišemo besede, otrok pa tvori povedi z danimi besedami.
- Izdelamo bralno pahljačo (http://roznatauciteljica.blogspot.si/search/label/bralni), kartončke z opisi predmetov, bralno jabolko in domine z ugankami (Priloga 2: Bralni pripomočki).
- Odpiramo »kinder« uganke (na listkih zapisane kratke uganke zložimo v »kinder« jajčka).
- Oblikujemo škatlico besednega zaklada (na kartončke ob branju zapisujemo otroku nove besede in jih naslednjič izžrebamo iz škatlice ter uporabimo v povedih).

Spodaj naštete metode urjenja branja pa sem spoznala ob raziskovanju področja opismenjevanja otrok in se mi zdijo zelo uporabne in preproste za uporabo.

- »Ti, midva, jaz - tristopenjska metoda branja za bralce, ki imajo pri branju več težav: krajši del besedila najprej prebere odrasli, zatem isti del prebereta skupaj, nazadnje pa še otrok sam (Kesič Dimic 2010, str 32).
- Igramo se bralne igre: nariši besedo, kitajščina, opremljanje sobe, naredi, kar piše, poišči sliki ime (Kesič Dimic 2010, str. 48-49).
- Igramo se igro vroča hrenovka; mi beremo, otrok pa je pozoren na naše napake, ki jih naredimo nalašč. Tako je stalno pozoren in z nami bere (Kropp 2000).
- Otrok se igra z magnetnimi črkami, tvori zgodbo na hladilnik ali na pano iz plute (Kropp 2000, str. 68). Magnetne črke lahko uporabimo tudi na tabli v šoli.
- Igramo se igre, ki zahtevajo branje: monopoli, activity, spomin, brain box.
- Otrok si ogleda sliko in ob njej tvori nekaj povedi, zgodbo ali opisuje predmet (Preac, G. (2004). Abeceda živžav. Radovljica: Didakta).

Sklep

Svetovalni delavec je v procesu opismenjevanja otroka svetovalec otroku, učitelju in staršu. Z otrokom neposredno dela, je pozitiven zgled, uri branje z alternativnimi metodami, dviguje motivacijo in spremlja otrokov napredek. Učitelju stoji ob strani ob zaznavi posebnih potreb pri otroku, mu svetuje o metodah in izbiri gradiv. Svetovalni delavec ob pomoči strokovnih priročnikov pripravi številne vaje za urjenje branja in dela z besedili. Prav tako dela z vsem razredom in uči učence bralnih učnih strategij. Staršem svetuje, kako doma zagotoviti spodbudno bralno okolje.

Bralne izkušnje so pomembna popotnica v življenju otrok; branje jim lahko pomeni zatočišče, v katerem se v tem hitrem svetu lahko umirijo in prepustijo domišljiji.

Če so starši prisotni pri branju, otrok ve, da je branje pomembno. Tako lahko pohvalijo njegov trud in zadostijo potrebo po potrditvi. Če se otroku »zatakne« ali ne razume pomena, mu pomagajo. Devetletnik je večinoma popolnoma sposoben brati sam v svoji sobi. Toda če branje izgubi socialno noto in postane izolirano početje, daje veliko manj veselja (Kropp 2000). Razvija zavedanje pri starših, da brez njihove podpore otrok verjetno ne bo razvil naklonjenega odnosa do branja. Pri devetih letih lahko zelo nazaduje pri branju, kar se zgodi tretjini otrok. Pri dvanajstih ali trinajstih lah-

ko popolnoma izgubi veselje do branja. »Učenje branja, žal, ni lahka naloga. Ni podobno učenju hoje, saj poseben nagib do branja ni zapisan v naših genih. Če naš otrok nima smisla za določen šport ali glasbo, vemo, da mu življenje ponuja številne druge načine za sprostitev energije in ustvarjalnosti. Če pa se ne nauči brati, stopa v moderno življenje kakor pohabljenec.« (Kropp 2000, str. 2) Vsak starš si želi, da bi bil njegov otrok uspešen in zadovoljen. Prav tako pri branju. Ko starši iščejo »recept« za ta uspeh, je naloga svetovalnega delavca in učitelja ozaveščati starše, da starost, ko otrok postane spreten bralec, ni določena.

Ko usvoji osnove branja, tiho prebere približno dvesto besed na minuto, ko se njegovo besedišče približuje obsegu besedišča odraslega in ko resnično uživa pri branju, takrat vemo, da je postal spreten bralec (Kropp 2000). Naš glavni cilj, tako učiteljev in drugih strokovnih delavcev, ki se ukvarjamo z opismenjevanjem otrok, pa je, da branje za otroke ne postane neprijetna šolska obveznost, ki na njihovo srečo preneha z odhodom iz šole, temveč, da so jim bralne izkušnje pomembna popotnica v življenju, da jim branje lahko pomeni zatočišče, v katerem se v tem hitrem svetu lahko umirijo in prepustijo domišljiji. <

Viri in literatura

1. Furedi, F. (2017). Moč branja. Ljubljana: UMco.
2. Grosman, M. (2006). Razsežnosti branja, Za boljšo bralno pismenost. Ljubljana: Karantanija.
3. Kesič Dimic, K. (2010). Priporočnik o branju. Ljubljana: Alba 2000.
4. Kropp, P. (2000). Vzgajanje bralca, Naj vaš otrok postane bralec za vse življenje. Tržič: Učila.
5. Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Pečjak, S. (2012). Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
6. Marjanovič Umek, L. (2011). Vloga jezika in socialnih kontekstov za razvoj predbralnih in prednapisovalnih zmožnosti. Konferenca Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 15-26.
7. Pečjak, S. (2015). Bralne strategije. Ljubljana: Rokus Klett.
8. Pečjak, S., Magajna L., Podlesek A. (2012). Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti učencev 1.-3. razreda. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
9. Pečjak, S., Potočnik, N. (2011). Razvoj komunikacijskih zmožnosti v vrtcu in začetno opismenjevanje. Konferenca Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 61-80.

Priloga 1: Slikopis
RAFKOVA ŽELJA
Ilustrirala: Julija Kovač

MALI RAFKO JE HOTEL BITI VELIK. TO JE BILA NJEGOVA NAJVEČJA ŽELJA. ŽIVEL JE V SKUPAJ S STARŠI, BRATOM IN SESTRO. ONADVA STA LAHKO POČELA SAME ZANIMIVE REČI: SKRIVANJE V , KOTALJENJE PO IN LOVLJENJE MED . SE JE ODLOČIL, DA BO DOKAZAL, DA JE ŽE VELIK. ODPRAVIL SE JE K STAREMU SREDI . TAM JE RAZMIŠLJAL, KAKO BI POSTAL VELIK. KO JE PREMIŠLJEVAL, SE JE NA HRASTOVO USEDLA VANJA. POGOVARJALA STA SE O TEM, ZAKAJ ČISTO SAM SEDI PRI ZNOČILO SE JE IN

SE JE VRNILA V . PA SE NI MARAL VRNITI. POSTALO GA JE STRAH, V OČEH SO SE MU NABRALE . OB MRAKU SE MU JE PRIDRUŽILA IN MU POVEDALA, DA GA IŠČEJO PO VSEM GOZDU. NJEGOVA JE ČISTO PRESTRAŠENA. OBRISAL SI JE IN PROSIL , NAJ MU POKAŽE POT DOMOV. SPOZNAL JE, DA GA IMAJO ENAKO RADI, TUDI ČE JE ŠE MAJHEN. IN NJEGOVA SO SE GA ZELO RAZVESELILI, BRAT IN SESTRA PA STA GA NAUČILA VSEH VRAGOLIJ.

Projekt »Kako si?«

MATEJA ŠUŠTERŠIČ, študentka psihologije

Od leta 1992 je deseti oktober svetovni dan duševnega zdravja, ki ga s projektom Kako si? študentje psihologije obeležujemo že enajsto leto. Projekt Kako si? je enotedenski izobraževalni projekt, namenjen ozaveščanju širše javnosti o duševnem zdravju, ki ga s sodelovanjem z drugimi društvi in organizacijami organizirajo člani Društva študentov psihologije Slovenije.

Ideja za projekt Kako si? se je utrnila leta 2008, ko je nekaj študentov psihologije za študente Filozofske fakultete organiziralo sklop predavanj in delavnic na temo duševno zdravje. Dr. Boštjan Bajec, asistent za psihologijo dela in organizacije na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani in eden izmed začetnikov projekta, je o začetkih povedal: »Začetki projekta Kako si? segajo v leto 2008, ko smo se s študenti psihologije odločili, da v namen promocije psihologije v javnosti pripravimo projekt, ki bo namenjen širši družbi. Odločili smo se za dan duševnega zdravja, ki je po našem mnenju primeren za to, da ga povežemo s predstavljanjem psihologije in njenega doprinosa javnosti. Prva tema je bila namenjena kar duševnemu zdravju med mladimi, saj smo skušali predstaviti pojem duševnega zdravja. Za izhodišče smo vzeli model kolesa dobrega počutja, ki smo ga predstavili v prispevkih, ki so jih pripravili študentje, nanj pa smo naslanjali tudi projekte v naslednjih letih. V predavanjih smo prav tako skušali pokriti čim več elementov tega kolesa. Pomemben doprinos prvega Kako si? se mi je zdel iskalnik po institucijah, ki lahko pomagajo pri težavah v duševnem zdravju, ki je nekaj let kasneje, ko se je spletna stran projekta selila na drugo platformo, žal ugasnil. Poslanstvo projekta še vedno vidim v tem, da skrbi za podobo psihologije v strokovni javnosti in širši družbi, pri čemer sledi svojim načelom, da

Projekt Kako si? je enotedenski izobraževalni projekt, namenjen ozaveščanju širše javnosti o duševnem zdravju, ki ga s sodelovanjem z drugimi društvi in organizacijami organizirajo člani Društva študentov psihologije Slovenije.

psihologijo predstavlja na razumljiv, korekten, strokoven in privlačen način.«

Od takrat se projekt izvaja tradicionalno, letos že enajsto leto zapored. Njegov glavni namen je tekom let ostal enak - ozaveščati o pomenu duševnega zdravja in skrbi zanj. Idejne zasnove projekta slonijo na vprašanjih, kot so: »Kako pogosto se vprašate, kako pomembno je vaše duševno zdravje?« »Kako pogosto se vprašate, kako duševno zdravi ste?« »Kako pogosto poiščete pomoč, ko se soočate s težavami v duševnem zdravju?« Odgovori pa pri marsikom odkrivajo problematiko zapostavljanja duševnega zdravja in skrbi zanj v najširšem pomenu.

Projekt je zastavljen tako, da organizatorji projekta ob svetovnem dnevu duševnega zdravja pripravimo enotedenski strokovni program, ki je v celoti brezplačen in tako dostopen širši javnosti. Program zajema številne aktivnosti, med drugim predavanja, delavnice, okrogle mize, čajanke ter filmski večer s projekcijami filma na temo projekta, ki mu sledi strokovni komentar povabljenega strokovnjaka, ki tematiko filma komentira s psihološkega vidika. Predavajo različni priznani strokovnjaki, predavatelji in predstavniki institucij, ki so dejavni na psihološkem področju ali področjih drugih znanosti (medicine, sociologije, antropologije, pedagogike ipd.), ki jih predstavljamo. Z organizacijo aktivnosti splošni javnosti olajšamo dostop do kakovostnih strokovnih vsebin, ki so vse prevečkrat težje dostopne, hkrati pa se trudimo predstaviti tudi pozitivno stran spektra psiholoških pojavov, saj je javnosti poznan predvsem klinični vidik psihologije. Drugo področje delovanja projekta se nanaša na izvajanje delavnic o duševnem zdravju na zainteresiranih osnovnih in srednjih šolah v Ljubljani, ki jih izvajajo trenerji mehkih veščin skupine Psihomoč, ki deluje v okviru Društva študentov psihologije Slovenije, ki so usposobljeni za ustvarjanje in izvajanje delavnic, ki mladim nudijo prostor za praktično razvijanje veščin za ohranjanje duševnega zdravja in kritičnega mišljenja o temah, povezanih z duševnim zdravjem.

Tema lanskoletnega projekta Kako si? Omrežen! so bila družbena omrežja, in ker so ta v naših življenjih vse bolj prisotna, stiki prek socialnih omrežij pa so začeli nadomeščati stike v živo, sta trenerki mehkih veščin iz skupine Psihomoč na delavnici Speedfriending 101 poskušali izpostaviti podobnosti in predvsem razlike spoznavanja ljudi prek družbenih omrežij v primerjavi s spoznavanjem v resničnem življenju. Na začetku sta z udeleženci razmišljali o stikih v živo in prek družbenih omrežij, glavni del delavnice pa je obsegala vaja. Ker se večina udeležencev med sabo ni poznala, so lahko razlike preizkusili. Udeleženci so se razdelili v pare in imeli po dve minuti, da se čim bolje spoznajo. Na polovici so način komunikacije spremenili v komunikacijo prek družbenih omrežij (Facebooka), pri čemer se udeleženci med sabo niso videli, tako da je bila s tem komunikacija omejena samo na družbena omrežja. Po vaji so skupaj z udeleženci razmišljali, kako so se bolje spoznali v dveh minutah, pri katerem načinu jim je bilo lažje, kakšne so razlike itn. Kljub temu da je bila vaja umetna situacija, smo v povezavi s predhodnimi izkušnjami ugotovili, da obstajajo večje razlike in da ima večina raje komunikacijo v živo, ker so morali udeleženci vaje pri družbenih omrežjih čakati na napisan odgovor, ki ga v živo dobijo takoj, in ker je vaja obsegala tudi neverbalno komunikacijo, ki je prav tako pomemben del komunikacije in igra pomembno vlogo pri oblikovanju prvega vtisa.

Poleg delavnic je v okviru projekta potekalo tudi predavanje Nika Laha z naslovom Jedrca socialne nevroznanosti, čajanka o medosebnih odnosih z Maticem Muncem, Špelo Selak, Manco Košir in Sebastjanom Kristovičem, okrogla miza o vedenju na spletu, ogledali pa smo si tudi dva filma ter ju pospremili s strokovnima komentarjema. Projekt so obiskovalci sprejeli izjemno dobro, o čemer pričajo evalvacije in povratne informacije.

Utrinek s predavanja Jedrca socialne nevroznanosti Nika Laha v okviru projekta Kako si? Omrežen! (2017)

Osrednje dogajanje projekta se je vrsto let odvijalo samo v Ljubljani, vendar pa lahko rečemo, da je projekt v desetih letih dosegel že vseslovensko raven. Društvo študentov psihologije Slovenije se je vztrajno povezovalo z drugimi študentskimi društvi, predvsem z Društvom študentov psihologije v Mariboru ter Društvom študentov biopsihologije v Kopru, ter tako s skupnimi močmi organiziralo aktivnosti tudi v drugih slovenskih mestih, kot so Maribor, Koper, Kranj, Idrija in Novo mesto. Zaradi širjenja je projekt vsako leto bolj medijsko odmeven in posledično doseže vedno več ljudi.

Člani organizacijske ekipe Kako si? vsako leto izberemo osrednjo psihološko temo, ki jo povežemo z duševnim zdravjem in na katero se navezujejo vse aktivnosti projekta. Na duševno zdravje smo opozarjali z vidika glavnih področij psihologije, kot so razvojna psihologija, pozitivna psihologija in psihologija potrošništva, ali z vidika trenutnega stanja v družbi in potreb posameznikov v njej. Teme projekta smo tako naslanjali na aktualne in pozornosti potrebne teme, kot so družina, čustva, drugačnost posameznika, preobremenje- >

Promocijski plakati projekta Kako si? (2015, 2016 in 2017)

nost posameznika ter nazadnje vpletenost družbenih omrežij v vsakdanje življenje posameznika ter spol in spolnost.

Neža Javornik, vodja projekta Kako si? Rastem in se razvijam (2014) je strnila svoje občutke o takratnem projektu: »V letu 2014 smo z ekipo Kako si? po intenzivnem razpravljanju, razpotegnjenem čez tri sestanke, končno določili, da bo tema tisto leto razvojna psihologija. Kljub temu da so nekateri člani projekta imeli s predmeti s tega področja psihologije rahlo travmatične izkušnje, smo hitro ugotovili, da je v temi več kot dovolj potenciala za pripravo barvitega programa. Namen projekta je bil širšo javnost ozavestiti o različnih razvojnih obdobjih, njihovih značilnostih ter razlikah in podobnostih med njimi, preko tega pa spodbuditi razumevanje lastnih procesov in sposobnosti v posameznem razvojnem obdobju. Posebej smo se osredotočili na socialni, nevrokognitivni in čustveno-osebnostni razvoj ter v okviru delavnic, filmskih in knjižnih večerov, predavanj in okroglih miz poskušali javnost informirati o duševnem zdravju ter ponuditi aktivnosti in vsebine, s katerimi smo želeli poučiti, pomagati in vzbuditi zanimanje za razvojno psihologijo kot znanost. Čeprav je Kako si? nedvoumno eden izmed paradnih konjev študentskih projektov Filozofske fakultete, saj je zelo razgiban in lahko v njem prav vsakdo najde nekaj zase, leži njegova prava vrednost zame nekje drugje. V treh letih sodelovanja pri projektu sem spoznala in poglobila stike z številnimi čudovitimi ljudmi, si nabrala izkušnje, ki mi koristijo še danes, in si razširila obzorja tako o psihologiji kot vedi kot o psihologiji v javnem prostoru. Projekt Kako si? je tako zagotovo moj najljubši spomin na čas študija, in verjamem, da bo tudi v prihodnje uspeval pri ustvarjanju lepih trenutkov tako za organizatorje kot za udeležence projekta.«

Kako si? je več kot samo projekt. Je mreža, povezanost in namen, ki presega meje individualnega. Člani smo enovita celota, ki dela za skupni cilj.

Tudi Aljaž Markelj, vodja projekta Potrošnik, kako si? (2015) je zapisal nekaj besed: »V letu 2015 smo se odločili za temo potrošništva in projekt prikladno poimenovali Potrošnik, kako si? Tema se nam je zdela pravi izziv, saj smo bili v času snovanja projekta mnenja, da je potrošništvo izjemno družbeno pereča tema, ki pa javnosti ni dovolj dobro predstavljena. Namen projekta Potrošnik, kako si? je bil predstaviti, kako deluje potrošniška družba in kako se v njej znajde posameznik. Cilj je bil, da bi podrobneje predstavili, kako se potrošniki vedejo in odločajo, kako pri tem sodelujejo mediji, kdo prepričuje potrošnike. Hkrati smo želeli prikazati alternativne oblike oglaševanja, usmerjene v družbeno in posameznikovo dobrobit. Posameznike smo želeli opolnomočiti za spoprijemanje z materialistično družbo in s tem povečati njihovo psihično blagostanje ter sposobnosti za prostovoljno spreminjanje vedenja in reševanja problemov, ki pestijo celotno družbo. Upali smo namreč, da je posameznik, opremljen z znanjem, bolj pozoren na dejavnike, ki nanj vsakodnevno vplivajo in nezavedno usmerjajo njegove življenjske odločitve. Tako smo poskušali posredno vplivati na dvig duševnega zdravja specifično pri posamezniku in splošno v družbi.

Za uspešno izvedbo projekta seveda vsako leto skrbi močna organizacijska ekipa zagnanih in odgovornih študentov psihologije, ki delujejo povsem prostovoljno in že v času študija aktivno pridobivajo izkušnje s strokovnega področja ter stremijo in aktivno delujejo v smeri ozaveščanja ljudi o boljšem duševnem zdravju, hkrati pa izpopolnjujejo svoje organizacijske veš-

Promocijski plakat (2018)

čine ter veščine timskega dela, potrebne za uspešno projektno delo.

Pojmovanje projekta Kako si? zgolj kot projekta, pri katerem se je združilo par študentskih glav in se odločilo za ozaveščanje o duševnem zdravju v povezavi z določeno tematiko, je sicer na mestu in samo po sebi dovolj objektivno, kot narekuje psihološka stroka, pa vendar člani organizacijske ekipe pri definiranju tega ne moremo ostati nepristranski. Kako si? je več kot samo projekt. Je mreža, povezanost in namen, ki presega meje individualnega. Člani smo enovita celota, ki dela za skupni cilj. Svoje razmišljanje je strnila ena izmed članic: »Celotna zasnova projekta je eno samo mreženje s strokovnim kadrom na eni strani in laično javnostjo na drugi. Člani kot posredniki med tema dvema stranema skušamo uglasiti prenos informacij na način, ki je za vse najbolj ugoden. Da zadovoljimo različne okuse in preference udeležencev, v okviru enega tedna ponudimo pestro paleto dogodkov. V projektu Kako si? je zato veliko prostora, namenjenega prav ustvarjalnosti. Nevihta možganov je pogosta spremljevalka naših sestankov, ki ji sledi usklajevanje različnih pogledov in idej. V skupini take vrste spoznavaš psihologijo osebnosti v praksi, saj je vsak član unikatna osebnost. V ozadju izpeljave dogodkov poteka veliko kritičnega mišljenja, pogajanja in dogovarjanja med samimi člani in med člani ter izvajalci dogodkov. Pri tem je bistvenega pomena sposobnost navezovanja stikov bodisi po elektronski pošti ali prek družbenih omrežij bodisi s pogovorom v živo. Spoznavanje novih ljudi in s tem komunikacija imata veliko prednosti, v naši stroki je to temeljno orodje za doseganje blagostanja pri ljudeh. Poleg širitve socialne mreže in zadovoljitve potrebe po pripadnosti kot član znotraj projekta pridobiš veliko organizacijskih sposobnosti, spoznaš, koliko časa, energije in truda je potrebnega za izpeljavo tako obsežnega projekta od začetka do konca. V projektu je zelo pomembna tudi promocija dogodkov, tako da »otroci tehnologije« postajamo še bolj vešči v uporabi družbenih omrežij, tokrat zagotovo v koristne namene. Organizacija takega projekta pa nima samo svetlih plati, velikokrat se porušijo načeloma že dogovorjeni načrti, soočiti se je treba z veliko neodzivnosti in prilagajanja, kar ponuja možnosti za konstruktivno spoprijemanje s stresnimi okoliščinami in reševanjem problemov. Akcija - reakcija je moto, ki mu v skupini skušamo čim bolj vestno slediti. Vse težave in dodatno delo, ki ga taka delovna skupina prinaša ob študijskem delu, pa ne odtehtajo dejstva, da vsako leto naredimo večji premik v vplivu na javnost, kar je tudi izhodiščna ideja projekta, in prejmemo neprecenljive pohvale udeležencev. Prav to je naše gonilo, in upam, da bodo tudi prihodnje generacije nadaljevale to tradicijo, da bo projekt tekel in rastel še naprej.«

Organizacijska ekipa projekta Kako si? Omrežen! (2017)

Stojnica Kako si? iZPOLnjeno. ob dnevu duševnega zdravja 10. oktobra 2018

Živa knjižnica v sodelovanju z društvom Legebitra

Čajanka o spolnosti in razmerjih

Oktobra 2018 je potekal projekt Kako si? i?POLnjeno. Organizacijska ekipa je letos štela kar dvajset članov, od tega jih je polovica v preteklih letih že sodelovala pri organizaciji projekta, polovica pa je novih. Tako veliko zanimanje za projekt Kako si? pripisujemo predvsem dejstvu, da je projekt lansko leto praznoval deseto obletnico in da postaja medijsko (in drugače) vsako leto bolj odmeven. Za letošnji projekt smo izbrali temo, ki je zadnje čase v družbi zelo pereča in aktualna ter na področju psihologije in duševnega zdravja izjemno pomembna, pa vendar pogosto spregledana. Gre za temo, ki je do neke mere še vedno tabu, zaradi česar smo z njo morda tudi pri projektu Kako si? že nekaj let odlašali, čeprav je zanimiva in je že nekaj let ena izmed priljubljenejših potencialnih tem projekta - to sta spol in spolnost. Zamisel o tej temi je tako v naših glavah zorela že dlje časa, končno pa je dozorela (ali pa smo dozoreli tudi mi) do te mere, da smo jo ponosno predstavili in naslovili kot osrednjo temo projekta Kako si? za leto 2018. Glavni namen letošnjega projekta je bil predvsem ozaveščati javnost o vplivu posameznikove spolne identitete in področja spolnosti na njegovo duševno zdravje in počutje, v prvi vrsti pa tudi razjasniti pojme, kot so transspolnost in cisspolnost, (ne)binarnost spolne identitete, transseksualizem, interspolnost in podobno, saj se nam zdi, da javnost o tem ni dovolj ozaveščena. Ker pa je po navadi tako, da se tega, česar ne poznamo, bojimo oziroma imamo lahko do tega negativen odnos, pogosto prihaja do stigmatiziranja in diskriminiranja oseb, ki so nam v tem pogledu tuji. Stigma pa seveda zgolj potencira stisko teh oseb, ki so pogosto tudi žrtve nasilja - tako fizičnega kot tudi verbalnega, odnosnega, spletnega in prav tako spolnega. Poleg omenjenega razjasnjevanja pojmov smo v tednu med 5. in 12. oktobrom 2018 v Mestni hiši v sodelovanju z Mestno občino Ljubljana organizirali okroglo mizo o duševnem zdravju LGBT+ oseb. Na predavanjih smo med drugim govorili o pojavu socioseksualnosti, o spolu, polemiki pravnega priznanja spola, transspolnih življenjih v Sloveniji, na čajanki smo se dotaknili vloge spolnosti v razmerjih, v sodelovanju z društvom Legebitra organizirali Živo knjižnico, kjer so knjige ljudje s svojimi življenjskimi zgodbami, ogledali pa smo si tudi zanimiv film na temo procesa potrditve spola, Dansko dekle, ki mu je sledil strokovni komentar psihologa Matica Munca.

Vse, ki jih projekt zanima, vabimo k spremljanju naše spletne strani www.kakosi.si in profilov Kako si? na družbenih omrežjih. <

Vključujoča šola

Priročnik za učitelje in druge strokovne sodelavce

Danes mnogo učiteljev ugotavlja, da tradicionalni pristopi pri vzgojno-izobraževalnem delu niso več ustrezni, ker ne vodijo k zadovoljivim dosežkom učencev in dijakov. V ospredje prihaja koncept sodobne šole, ki ga podpira inkluzivna paradigma.

Da bi v slovenskih vrtcih in šolah še okrepili procese, ki podpirajo takšne pristope, je na Zavodu RS za šolstvo nastal priročnik Vključujoča šola.

Priročnik obsega **6 zvezkov**, zbranih v mapi, cena 15,00 €

PROTOKOLI
PRIMERI
PRIMERI KOLEGIALNEGA PODPIRANJA
SOCIALNE IGRE
PRAKTIČNI
TEORETIČNA IZHODIŠČA
KONKRETNE STRATEGIJE
IDEJE ZA DELO V RAZREDU
VPRAŠANJA ZA REFLEKSIJO

Zakaj vključujoča šola

Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu

Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost

Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost

Tudi učitelji smo učenci

Vključevanje v vrtcu

Raznolikost je naša priložnost

Vključenost je naš cilj

Formativno spremljanje je naša pot

Pri nastajanju priročnika je sodelovalo več kot 25 svetovalcev Zavoda RS za šolstvo z bogato pedagoško prakso, z dobrim poznavanjem raziskav in teoretičnih izhodišč ter s številnimi izkušnjami na področju razvojnega dela in svetovanja.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana, 01 300 51 00, zalozba@zrss.si, www.zrss.si

Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo